

PERFIL DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA FORTALECER PROCESOS DE
CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

ALEJANDRA ESCOBAR BOTERO

JOSELYN TORRES NIETO

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2018

PERFIL DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA FORTALECER PROCESOS DE
CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

ALEJANDRA ESCOBAR BOTERO

JOSELYN TORRES NIETO

Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Educación

ASESOR:

MG. KADRY LICETH GARCIA MENDOZA

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

APROBACIÓN DEL TUTOR

Barranquilla, 2018

AGRADECIMIENTOS

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar el perfil de competencia docente de Educación Básica Primaria para lograr un proceso educativo que oriente el mejoramiento de la calidad educativa. El desarrollo de la investigación se llevó a cabo mediante la observación de clases y acompañamiento en la práctica pedagógica de los docentes de la Institución Educativa María Inmaculada de la ciudad de Barranquilla, para ver cómo se evidencian las competencias básicas que permitan mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, fortalecer su práctica pedagógica y por ende mejorar la calidad educativa de la institución educativa. Es importante comprender, analizar y aplicar la formación basada en competencias. En primer lugar porque el enfoque educativo está dentro de la política colombiana en los diferentes niveles y esto hace que todo docente se desenvuelva con idoneidad en su labor educativa, en segundo lugar porque las competencias son necesarias para promover proyectos dentro y fuera de la institución educativa y en tercer lugar porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad que brinda nuevos principios, indicadores y herramientas para hacer de este enfoque la mejor propuesta de calidad.

Palabras clave: Competencias, calidad educativa, docente, rendimiento académico, pedagogía

Abstract

The purpose of this research is to analyze primary teacher's competence to achieve an educational process that guides the improvement of educational quality. The development of the research was carried out by observing teachers' classes at María Inmaculada School, in Barranquilla, in order to observe how the basic competences, that improve the academic performance of the students, are evidenced. In addition, strengthen teachers' pedagogical practice and therefore, improve the educational quality in the school. It is important to understand, analyze and apply competency-based training. First of all, because the educational approach is within Colombian politics at the different levels, this means that all teachers must learn to perform adequately. Second, because competences are the fundamental orientation to promote projects inside and outside of the school. Third, because the competences constitute the fundamental basis for guiding the curriculum, teachers, learning and evaluation from a quality framework that provides new principles, indicators and tools to make this approach the best quality proposal.

Keywords: *competences, educational quality, teacher, academic performance, pedagogy*

Contenido

| | |
|--|-----|
| Lista de Tablas y Figuras | 8 |
| Introducción | 9 |
| 1. Identificación y planteamiento del problema..... | 11 |
| 1.1. Formulación del problema | 14 |
| 1.2. Objetivos de Investigación..... | 15 |
| 1.2.1. Objetivo general | 15 |
| 1.2.2. Objetivos Específicos | 15 |
| 1.3. Justificación | 15 |
| 2. Marco referencial | 18 |
| 2.1. Estado del arte..... | 18 |
| 2.2. Referentes teóricos..... | 31 |
| 2.2.1. Sistema educativo en Colombia. | 31 |
| 2.2.2. Competencias docentes | 33 |
| 2.2.3. Calidad educativa | 43 |
| 2.2.4. Formación de competencias para la calidad educativa | 52 |
| 3. Metodología | 56 |
| 3.1. Tipo de Investigación..... | 56 |
| 4. Análisis e interpretación de los resultados..... | 65 |
| 5. Conclusiones | 90 |
| 6. Recomendaciones | 93 |
| Referencias..... | 95 |
| ANEXOS 1 | 102 |

Lista de Tablas y Figuras

Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Categorías | 58 |
| Tabla 2. Guión de entrevista | 60 |
| Tabla 3. Titulación del docente..... | 65 |
| Tabla 4. Tipo de establecimiento | 66 |
| Tabla 5. Años de experiencia docente | 67 |
| Tabla 6. Alumnos por curso..... | 68 |

Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 Ciclo de las competencias. | 37 |
| Figura 2. Diseño de ejes articuladores de La Comisión de Aprendizaje y Evaluación Continua | 63 |
| Figura 3 Pregunta 1 | 66 |
| Figura 4 Pregunta 2 | 67 |
| Figura 5 Pregunta 3 | 68 |
| Figura 6 Pregunta4 | 69 |
| Figura 7 Didáctica..... | 70 |
| Figura 8 Competencias | 72 |
| Figura 9 Insumos pedagógicos..... | 73 |
| Figura 10 Planeación y preparación de clases | 75 |
| Figura 11 Ambientes para el aprendizaje..... | 80 |
| Figura 12 Práctica pedagógica | 83 |

Introducción

Uno de los principales desafíos que hoy enfrenta la educación es volverse significativa para sus estudiantes. Es necesario ofrecerles las oportunidades para convertirse en ciudadanos profesionales y personales integrales en el siglo XXI, lo cual exige que los maestros adquieran y renueven los procesos formativos, académicos y educativos. Cuando se conocen las exigencias de la globalización: equidad, universalización del ciclo básico de enseñanza, disminución de las tasas de repitencia y deserción escolar, incorporación de nuevas tecnologías de la información, fortalecimiento de los vínculos con los mercados laborales, fortalecimiento de la ciudadanía, conciliación entre identidad local y globalización, entre otros, preocuparse por generar una actitud frente al aprender implica, a su vez, propiciar la estructuración de unas competencias esenciales para desenvolverse en el mundo de la vida práctica. Dichas competencias están referidas al dominio del saber científico: saber cómo piensa la ciencia y cómo se pueda crear a partir de ella; a la apropiación de unas competencias laborales, para responder técnica y tecnológicamente a las nuevas exigencias de producción; y a la construcción de unas competencias ciudadanas que nos permitan vivir juntos en medio del respeto y la alteridad. Pero estas no son las únicas acciones que puede realizar un maestro: su presencia sirve de referente para la configuración de identidades. Todos éstos son propósitos esenciales de la política de la Revolución Educativa. (Ministerio de Educación Nacional, agosto - septiembre 2005).

Por ende, el Plan Decenal de Educación incluye un desafío encaminado a “regular y precisar el alcance del derecho a la educación” con el fin de garantizar las condiciones necesarias para materializar efectivamente este derecho y que sea de calidad para toda la población conforme lo ordena la constitución política de Colombia.

Es por esto que los docentes son indispensables para alcanzar una educación de calidad, a ellos les confiamos el mayor tesoro: el futuro de los estudiantes. Entonces la actualización profesional, la formación e innovación de los profesores a través de la aplicación de una educación basado en competencias, valores, habilidades, es un factor fundamental que pretende fortalecer posibilidades de mejorar la enseñanza y aprendizaje, además de coadyuvar a la calidad educativa. Es urgente una nueva aproximación en el desarrollo continuo de los docentes, cualquier cambio educativo debería estar ligado a la mejora del personal docente de todos los niveles y a su formación, ya que quien debe llevar a cabo estos cambios, el ejecutor de los mismos, es el docente.

De igual forma, al docente le corresponde poner de manifiesto y en práctica una serie de competencias que le permitan adaptar su desempeño de acuerdo a las necesidades de los alumnos y de su entorno, sin perder de vista la articulación de los factores que interactúan para el logro de una educación de calidad. Unos docentes comprometidos, empoderados, entusiasmados con formar a los ciudadanos del mañana.

Por consiguiente, en esta investigación se planteó como propósito Analizar el perfil de competencia docente de educación Básica Primaria para lograr un proceso educativo que oriente al mejoramiento de la calidad y se hace patente la necesidad de analizar la formación inicial y permanente del profesorado, los saberes y las competencias, para conseguir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y el alumnado del siglo XXI.

1. Identificación y planteamiento del problema

A nivel mundial se ha discutido el tema de la pertinencia de la educación frente a los retos que presenta el nuevo siglo, siendo así, la educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que caracteriza al ser humano formado en competencias necesarias para adaptarse a procesos de cambio.

Es mucho lo que se ha invertido en los países de América Latina para que se actualice y mejore el desempeño de los maestros, por ende, el rol y la cualificación docente en el proceso educativo del estudiante juegan un papel preponderante teniendo en cuenta que su formación profesional incide de una u otra manera en la calidad de la educación, de acuerdo con Duryea y Robles (2016) quienes señalan que la mitad de la inversión social en 22 países latinoamericanos están dedicados a la salud y a la educación, con aumentos que van desde el 7% en 1995 hasta el 10% en 2013 (p. 72). .

En Colombia las instituciones públicas y privadas han reforzado la formación por competencias en su personal, la construcción social de aprendizaje significativo y útil para el desempeño, considerándola como valor agregado al proceso que permite impulsar el desempeño para readaptar a los nuevos escenarios laborales a fin de que respondan a las políticas de estado y la necesidad socioeducativa, de tal manera que mejorar la cantidad y la calidad de la educación es uno de los desafíos fundamentales que enfrenta Colombia en su propósito de acelerar el crecimiento económico y ofrecer mayores posibilidades de bienestar a toda la población (Delgado, 2014).

Dentro de este panorama educativo en Colombia el papel del docente es vital, pues le corresponde ser uno de los más importantes actores sociales y agentes educativos para enfrentar

estos retos, por lo tanto, de su formación y actualización dependerá del éxito de que el país y la educación lo puedan alcanzar. Dentro de este orden de ideas, Cejas (2003), refiere que una competencia en línea general implica tanto un saber ser, saber conocer, saber hacer, y convivir juntos; lo cual engloba la integralidad del ser humano. Indispensable para el desempeño laboral.

Si de la mano de Perrenoud (2007) acepta que:

“una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones, que uno logra dominar porque dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de la capacidad para movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, con el fin de identificar y resolver verdaderos problemas” (p. 7),

Las competencias no se convierten en un objeto directo de enseñanza sino en una práctica cotidiana cuyo lugar efectivo son los aprendizajes escolares. Las competencias han estado siempre en la actividad humana, su visibilidad tiene lugar en los discursos más recientes y contemporáneos de la actividad escolar. Ellas imponen un giro de ciento ochenta grados a las prácticas escolares e inclusive determinan las finalidades objetivas del currículo.

Es importante destacar, que los docentes deben poseer e integrar unas competencias que permiten analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana y constituya un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo. A partir de ahí analizar un perfil de competencia docente de educación Básica Primaria para lograr un proceso educativo que oriente al mejoramiento de la calidad es el propósito de la investigación.

Sin embargo, los docentes de educación Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital María Inmaculada ubicada en la ciudad Barranquilla, al realizar observaciones de clases, acompañamientos en el aula y seguimiento al proceso educativo de los estudiantes, se pudo evidenciar que los maestros presentan falencias en promover expectativas en los estudiantes frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el aula de clase se convierta en

un lugar más significativo en el cual los docente y los educandos valoren el aprendizaje y el trabajo retador, poca utilización de los recursos tecnológicos y de estrategias para impartir los contenidos, falta de secuencia didáctica y el desarrollo óptimo de la clase a partir de considerar previamente a su realización el material educativo que va a utilizar para las actividades de aprendizaje a desarrollar (planeaciones, material lúdico-didactico), buscar en permanencia, evidencias de aprendizaje de los estudiantes y en relación con los referentes de aprendizaje, tomen decisiones para apoyar a los estudiantes que no están logrando los aprendizajes esperados. Por tal motivo se hace necesario que los docentes de la institución a partir de la investigación puedan reflexionar sobre su quehacer pedagógico y amplíen la visión educativa de enseñar teniendo en cuenta las competencias, que en algunos casos los docentes las aplican sin darse cuenta o en otros casos no conocen el tema.

Es necesario que los docentes posean las competencias para afrontar los cambios que exige la educación como es: implementar nuevas estrategias didácticas, hacer uso de la tecnología mediante programas, software especializados para desarrollar los temas de una forma diferente y significativa, saber qué enseñar y cómo enseñar, conocer las necesidades, intereses, curiosidades de los educandos para de esta manera poder adaptar los planes curriculares y proyectos educativos de acuerdo a los cambios del contexto.

De ahí que la calidad de la educación se ha convertido actualmente en un tema de discusiones en los espacios educativos de toda América Latina (Reimers y Villega-Reimers. 2005: 91), pero es importante recalcar que la calidad no es solamente en lo académico, sino en la parte humana, centrando la atención en las múltiples necesidades educativas. La calidad de la educación implica, entre otros: mejorar la calidad en la formación y actualización de los

maestros; lo que a su vez trae de antemano, velar para que los planes de estudio que brindan las diferentes facultades de educación, sean adecuados y reestructurados, para que la pedagogía sea la disciplina fundante de la profesión y la investigación educativa (MEN, 2018).

Visto de esta forma, los desafíos a los que se enfrenta el docente mencionados anteriormente, demandan que este se actualice, que tenga los atributos de autenticidad en cuanto a personalidad y liderazgo, además de las competencias de excelencias que conlleva al dominio de conocimiento, habilidades y metodologías que posea, así como también eficiencia en su labor a través de su desempeño docente a fin de lograr una educación de calidad.

1.1. Formulación del problema

En este orden de ideas se formula el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las competencias que debe poseer el docente de Educación Básica Primaria de la IED María Inmaculada para lograr un proceso educativo que oriente al mejoramiento de la calidad?

Para lo cual, se busca dar respuesta a las siguientes preguntas problemas: ¿Cuáles indicadores considera el docente para el logro de una educación de calidad?; ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que asocia la formación por competencias docentes a procesos de calidad educativa?; ¿Cómo se manifiestan las competencias de los docentes en su desempeño en el aula?

Habría entonces que describir, identificar, analizar y establecer correspondencia del perfil de competencias docentes asociados a los procesos de calidad educativa y que a su vez fortalezcan en estos los saberes pedagógicos, académicos y disciplinarios que se asumen como horizonte de trabajo en el mundo escolar.

1.2.Objetivos de Investigación

1.2.1. Objetivo general

Analizar el perfil de competencia docente de Educación Básica Primaria para lograr un proceso educativo que oriente al mejoramiento de la calidad.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Describir las competencias para el perfil del docente de Educación Básica Primaria.
- Identificar las competencias de los docentes de Básica Primaria en su desempeño de aula que fortalezcan procesos de calidad.
- Establecer la correspondencia entre las competencias del docente de Básica Primaria y las establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

1.3.Justificación

Analizar las competencias del docente de educación básica primaria para alcanzar procesos educativos de calidad en la Institución Educativa Distrital María Inmaculada de la ciudad de Barranquilla, permitirá dar a conocer a los miembros de la misma, las debilidades y fortalezas que poseen frente a los procesos educativos en cuanto a sus competencias. El maestro colombiano, de acuerdo con las leyes que rigen su labor debe ser un profesional cualificado, esto es, conocedor del área que enseña, así como de la teoría y la práctica pedagógica; estar interesado permanentemente por su capacitación y actualización; ser portador de valores éticos y morales, y formador de sus estudiantes en estos aspectos; actuar dentro de la legalidad y las disposiciones democráticas, y también formar a los educandos en este sentido;

caracterizarse por su buena conducta, por ser honrado, respetuoso, y cumplir sus deberes y obligaciones; ser capaz de adaptarse y responder a condiciones regionales particulares y a grupos poblacionales específicos. En definitiva, estar en condiciones de someterse y salir adelante de cualquier evaluación, no sólo de competencias, para ascender en su profesión, sino ante la sociedad que espera de los docentes los mejores resultados, por cuanto son los formadores de sus hijos.

Es importante señalar que esta investigación tiene gran relevancia por cuanto sus resultados impulsarán de manera significativa el desarrollo de estrategias que permitan a los docentes el fortalecimiento de sus competencias, su práctica pedagógica, crear conciencia y abrir nuevos panoramas al proceso de enseñanza y aprendizaje, motivar de manera significativa la innovación pedagógica, adquirir más conocimientos y experiencia que ayuden a la optimización de los procesos de calidad educativa.

Además, es pertinente desde una relevancia social, ya que puede propiciar en la escuela espacios para el desarrollo de estrategias de investigación y de intervención para el mejoramiento de los procesos educativos a través de capacitaciones y comunidades de aprendizajes. Una relevancia contemporánea porque da viabilidad en la construcción de conocimientos autónomos, transformador, enriquecedor y creativos para las nuevas generaciones y profesionales especializados en educación.

Por otra parte los indicadores para el logro de una de la calidad educativa constituyen un aporte importante de considerar en aras de alcanzar un proceso educativo eficaz, que indudablemente es viable siempre y cuando, se cuente con un docente dotado de competencias para desempeñarse en el aula, entre los indicadores podemos mencionar, la planificación por medio de los planes de estudios, la organización de condiciones de trabajo que se refiere a los

espacios, la selección de contenidos interesantes, el material de apoyo, la interacción con los alumnos, la tecnología como apoyo a los alumnos, la coordinación con los colegas, el sistema de evaluación, técnicas e instrumentación y revisión de los procesos es decir los mecanismos para las evaluación.

Por consiguiente esta investigación se justifica por su pertinencia ya que permite establecer parámetros de calidad educativa, donde el docente en su desempeño involucra toda una gama de competencias en el desarrollo de habilidades, con el aprovechamiento de los recursos institucionales y el potencial cognoscitivo de los educandos, de tal manera que se generen actividades más organizadas, promoviendo ideas y acciones creativas, capaces de hacer un docente dinámico, facilitador de aprendizaje y promotor en su comunidad.

En el mismo sentido, será un aporte para mejorar y contribuir a que los y las docentes cumplan de la mejor manera la labor que le corresponde. Además permitirá que los docentes, autoridades de la institución, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa tengan fundamentos para realizar una discusión teórica sobre las competencias de los docentes, lo que se debe hacer para mejorar su labor y por ende la calidad de la educación de la institución. El presente estudio permite darles una base más sólida al ejercicio práctico de la enseñanza y aprendizaje, la calidad de la educación, la convivencia escolar y el bienestar de los miembros de las comunidades educativas.

2. Marco referencial

2.1.Estado del arte.

Morazán (2013), realizó un trabajo de investigación titulado “Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí” tuvo como propósito analizar la relación entre las competencias docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de educación media .Siendo enmarcada la investigación bajo un enfoque cuantitativo mediante unidades de análisis, donde se aplicó un cuestionario y una prueba de conocimiento a 195 estudiantes de las instituciones educativas, arrojando como resultados que las competencias docentes que promueven el rendimiento académico son las competencia científica y la evaluativa y las que tienen una incidencia negativa son la competencia en planificación, la metodología y la de relaciones interpersonales.

Esta investigación se vincula con el trabajo investigativo puesto que aporta las competencias que deben desarrollar los maestros en cada área de conocimiento como son la competencia en planificación, de preparación científica, de evaluación y de relaciones interpersonales que permitirán a los docentes obtener mejores resultados académicos.

De igual manera García-Ruiz y Castro (2012) realizaron una investigación que tuvo como objetivo conocer las percepciones del profesorado infantil y de primaria respecto a la adquisición de las competencias profesionales que le ayuden a desempeñar con eficacia su profesión, mediante la formación permanente, basado en un enfoque de método múltiple, puesto que se ha trabajado con datos de carácter cuantitativo y datos de carácter cualitativo, el total de la muestra de docentes participantes en el estudio fue de 165, pertenecientes a centros

educativos infantiles y de primaria en Cantabria. Los resultados globales nos indican un bajo nivel de competencia profesional auto-percibida por parte del profesorado, en este sentido, se comprueba que tan solo el 14% del profesorado reconoce sentirse bien preparado para el desempeño de su profesión. El 40% reconoce que necesita mejorar y el 46% considera que mediante una formación permanente podría mejorar su nivel competencial.

Este trabajo investigativo aporta la importancia de escuchar, prestar atención y valorar la voz del profesorado para conocer las fortalezas, debilidades de los planes de estudio que han recibido en su proceso de formación para de esta manera fortalecer las competencias profesionales que configuran el perfil del buen docente, como es adquirir, desarrollar habilidades aplicables a cada situación y contexto en el que se desenvuelve como eje transversal para mejorar la calidad educativa de las instituciones educativas del país.

Así mismo Rodríguez, Guerrón y Pérez (2016) realizaron un trabajo investigativo titulado “Desarrollo de competencias docentes en la Universidad de las Fuerzas Armadas Espe-Ecuador” tuvo como propósito conocer la situación real en el manejo de competencias de los docentes de la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE que pertenecen a diferentes áreas de conocimiento, años de experiencia, nivel de formación entre otros aspectos, a través de la obtención de datos a 208 docentes, se identificó las principales competencias que se trabajan en cada una de las instituciones participantes, para posteriormente, seleccionar las más pertinentes para la presente investigación, tomando en cuenta las características de las mismas. Se diseñó y aplicó un cuestionario que permitió explorar las doce competencias: planificación, comunicación, motivación, metodología, integración de medios, tutoría, evaluación, investigación, pertenencia institucional, intercultural e identidad profesional docente definidas por el equipo; cada competencia tenía entre 5 y 6 preguntas para evaluarlas con una escala de

valores de 1 al 6 (siendo 1 el valor mínimo y 6 el valor máximo), y una pregunta abierta orientada a conocer las actividades que el docente realiza para el desarrollo de la competencia.

Los resultados del cuestionario ubicaron en primer lugar a la competencia de planificación, sin embargo, al obtener la media de cada una de las competencias, valoradas cada pregunta del 1 al 6, la competencia con mayor puntaje es la Identidad Profesional docente.

Además, se evidenció que el 58.1% de docentes encuestados son jóvenes ubicándose entre 25 y 45 años de edad; y el 40.9% se encuentran en una edad de más de 46 años y el 1% no responde dejando en blanco. El 24% de estos docentes tiene hasta 5 años de experiencia, lo cual significa que aún se están familiarizando con la docencia como profesión; mientras que el 50% tienen entre 6 y 15 años de experiencia docente

La vinculación de esta investigación permite entender que la formación en competencias requiere conocer qué son las competencias, para qué sirven, cómo las aplico, cómo ayudan a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el desarrollo de habilidades en los educandos, avanzando en los conocimientos mediante el uso de las nuevas tecnologías, destrezas, técnicas, instrumentos y compromisos que desempeña el docente, dado a que los nuevos espacios escolares a los que se enfrenta la educación, nos invita a reflexionar en el tema del desarrollo de las competencias como estrategia renovadora y transformadora del sistema educativo.

De igual modo, Valdemoros-San-Emeterios y Lucas-Molina (2014) realizaron una investigación teniendo como objetivo conocer la opinión del alumnado de la primera promoción del grado en Educación Primaria de la Universidad de La Roja, España sobre las competencias que configuran el perfil del docente, se administró un auto informe, elaborado, integrado por

diferentes atributos relacionados con diversas competencias señaladas por los estudios realizados sobre el perfil del buen docente.

Una primera, denominada “el buen docente ha de ser” y la segunda “el buen docente ha de tener”. La aplicación del instrumento fue colectiva y se desarrolló en la misma aula universitaria en horario lectivo, previa explicación de las instrucciones necesarias y poniendo especial énfasis en la confidencialidad de los datos. Los resultados han derivado dos escalas; la primera determina el ser del docente y se agrupa en competencias para saber hacer y en competencias afectivo-emocionales; la segunda alude al tener del docente que alude el tener pasión por enseñar, tener espíritu de formación continua, tener conocimiento de metodologías diversas, tener autoridad, tener carisma y capacidad de persuasión. Se pone de manifiesto un mayor grado de acuerdo con las competencias que se refieren al dominio de los saberes y los instrumentos requeridos para la práctica educativa que son, en definitiva, aquellas susceptibles de adquirir y de educar, aunque no se posean.

Este antecedente contribuye al presente estudio el alcance de conocer la opinión de los estudiantes en relación con las competencias que debe desarrollar los docentes durante el proceso de enseñanza /aprendizaje y cuáles de estas competencias configuran el perfil del buen maestro desde su saber, saber hacer, ser y el tener que combinan las habilidades requeridas para ser un docente que se preocupa por actualizar los conocimientos, los pone en práctica y en servicio de la comunidad estudiantil y como su interés fortalece el rendimiento académico y beneficia la calidad educativa.

Carro, Hernández, Lima y Corona (2016), realizaron un trabajo el cual tuvo como objetivo identificar la formación y práctica de los maestros de educación básica, media superior del estado de Tlaxcala para el desarrollo de sus competencias docentes en la Universidad

Autónoma de Tlaxcala – México. La investigación se enmarca con una metodología descriptiva transversal de corte cuantitativa, se encuestaron a 346 docentes de los tres niveles educativos, la recopilación de información se obtuvo mediante la aplicación de encuestas a docentes de educación Básica (nivel Básica Primaria, Secundaria) y Media Superior. Arrojando como resultado que las competencias docente, el 54.2% por ciento de todos los profesores de educación Básica Primaria y Secundaria tienen en sus estudios de licenciatura o normalistas, la mayoría orientada hacia las humanidades, en el caso de los docentes que cuentan con estudios de maestría, el 75 por ciento lo han realizado en el área de humanidades y el resto en el área de ciencias sociales. Referente a los profesores de educación Media Superior, se observa que sus estudios de licenciatura se concentran fundamentalmente en carreras vinculadas a la ingeniería y tecnologías, ocupando éstas el 40 por ciento de los casos.

Tomando en consideración los resultados de éste estudio es pertinente señalar que guarda relación con la presente investigación ya que permite comprender que la preparación docente inicia durante los estudios de pregrado, pero el fortalecimiento, la puesta en práctica y la experiencia son las herramientas que permiten generar el verdadero conocimiento de la profesión docente. Esta situación invita a plantear que la educación debe cumplir con la exigencia de mejorar la calidad educativa, la formación de los docentes, la participación de las universidades en la reestructuración de los planes de estudio y en la preparación de los profesionales en educación y que éstos al salir al mundo laboral puedan tener las suficientes herramientas y competencias que requiere la educación en todos los niveles educativos.

De igual manera Míguez (2012) realizó una investigación titulada "Detección de necesidades formativas del profesorado de Formación y Orientación Laboral de Cantabria a través del análisis de sus competencias profesionales" tuvo como objetivo determinar cuál es el

perfil de competencias del profesorado de Formación y Orientación Laboral de Cantabria, es decir, conocer cuáles son las competencias que los profesores de esta comunidad tienen adquiridas, en qué momento y a través de qué vía se produjo su adquisición, la metodología es de tipo cuantitativa donde se formularon varias hipótesis en tres momentos claves, tras la formación inicial, tras la formación permanente, tras la experiencia, variarán en función de la antigüedad, su titulación y su formación en pedagogía, arrojando como resultado que en un 40% de los profesores de F.O.L no llevan más de diez años dedicándose a la docencia, otro 40% lleva más de quince años dando clase, y tan sólo un 13% está desde hace cinco años o menos. Con respecto a la formación inicial, la mitad de los encuestados ha estudiado Derecho, la otra mitad ha estudiado alguno de los siguientes estudios universitarios: Relaciones Laborales, Ciencias Económicas, Administración y Dirección de Empresas y otras carreras. El 87% de los encuestados han obtenido el certificado de capacitación pedagógica antes de iniciar su actividad docente, el porcentaje restante no tiene ninguna formación en pedagogía.

Este antecedente aporta al trabajo investigativo la importancia de conocer, indagar, qué debe hacer un maestro antes de impartir clase en el área de conocimiento específico, cómo debe prepararse y contextualizarse para saber cómo enseñar, qué estrategias utilizar, cómo desarrollar las clases en un ambiente tranquilo, enriquecedor y significativo, logrando de esta manera fortalecer las competencias que son un eje primordial para que los docentes las desarrollen a lo largo de la formación, actualización constante y con los años de experiencia que genera el aula.

Igualmente Méndez, Méndez y Fernández (2015) realizaron una investigación titulada “Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria” tuvieron como objetivo principal evaluar el proceso de incorporación efectiva de las

Competencias Básicas en la labor diaria de los docentes de Educación Primaria pertenecientes a una comunidad autónoma provincial de España. Asimismo, se pretende comparar las percepciones de los docentes de Primaria sobre dicho proceso de implantación competencial en función de las siguientes variables de segmentación: sexo (varón vs. mujer), formación académica inicial (diplomatura, doble diplomatura, diplomatura + licenciatura), ciclo donde se imparte docencia (primero, segundo, tercero), perfil docente (tutor vs. especialista), tipología de la especialidad (didácticas específicas vs. atención a la diversidad), formación específica referida a las CCBB (baja, moderada, alta), trabajo conjunto realizado en los centros (bajo, moderado, alto) y relevancia otorgada a cada competencia básica (tutor vs. especialista).

Arrojando como resultados que Los docentes asienten de manera mayoritaria haber recibido una formación específica “alta”, considerando muy importante la docencia en base a CCBB. El trabajo conjunto y coordinado en los centros de enseñanza para el desarrollo de las CCBB desde los equipos de ciclo se ha manifestado como “bajo”, de manera que han sido los docentes los que desde su propio trabajo e iniciativa han llevado a cabo la transformación de las programaciones. Las mujeres presentan una mayor predisposición al trabajo competencial en todas sus fases, tanto en su formación específica, como en su aplicación y valoración en las aulas en las que desarrolla su actividad docente, mostrando resultados superiores estadísticamente significativos en todas las variables de estudio en relación a los hombres. La edad de los docentes, de manera similar al sexo se presenta como un factor condicionante del proceso de incorporación de las CCBB al trabajo en las aulas, de manera que los docentes más jóvenes (25-37 años) presentan resultados superiores estadísticamente significativos en relación con los docentes más adultos.

Este estudio se vincula a la investigación ya que muestra la importancia de que los docentes evidencian una formación basada en competencias desde el pregrado y posgrado y éstas a su vez se evidencian en el diseño de las clases, en la metodología, en el uso de los recursos didácticos, en la práctica, en la reflexión pedagógica, en el desempeño académico de los estudiantes y en los ambientes de aprendizaje, así como también la edad, el sexo (femenino / masculino) la evaluación, la cualificación si son relevantes a la hora transformar el procesos de enseñanza /aprendizaje que hace parte de la calidad educativa de los docentes y los centros escolares.

En relación con la investigación es preciso hablar de calidad educativa en el trabajo realizado por Martínez - Chairez, Guevara - Araiza y Valles - Ornelas (2016) titulado “El desempeño docente y la calidad educativa” el presente reporte de investigación surge de un estudio que se desarrolló durante los ciclos escolares 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 en la región centro sur del estado de Chihuahua, en el Sector educativo 25, integrado por cinco zonas escolares que proporcionan sus servicios a los municipios de Meoqui, Julimes y Delicias. El estudio realizado es de corte mixto, de procedimiento secuencial comprensivo-correlacional. Algunos de los resultados es que los profesores consideran que la calidad educativa no solo depende de su desempeño docente, sino que existen cuatro factores (escuela, contexto, docente, gobierno) que necesitan trabajar de forma colaborativa, además los entrevistados han definido a la calidad educativa como la forma de optimizar los recursos con que cuenta la institución para que los alumnos puedan construir aprendizajes, desarrollar habilidades y valores, que les permitan seguir aprendiendo fuera de la escuela, así como resolver las diferentes problemáticas a que se enfrenten aceptando sus consecuencias, es decir el participar activamente en una sociedad democrática y global.

Esta investigación se vincula al presente estudio ya que permite conocer la importancia que juega el papel de la calidad en los centros escolares, que no solo es entendida en el mejoramiento de la planta física y hacer buen uso de los recursos, sino además que la calidad no solo recae en el desempeño de los maestro y en los resultados académicos de los estudiantes sino que esta debe ser comprendida con un todo donde los maestros, estudiantes, directivas y comunidad educativa conocen las debilidades, las fortalezas y se juntan para trabajar en las falencias y por ende mejora la calidad en la institución.

Así mismo Aliendres (2012) realizó una investigación titulada “Competencias del docente para el logro de una educación de calidad en el Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello” el propósito de la investigación fue analizar las competencias del docente para el logro de una educación de calidad en el Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, ubicado en la Urbanización la Elvira de la ciudad de Puerto Cabello, Edo Carabobo. La presente investigación, se enmarca en los lineamientos de un diseño de campo, atendiendo al hecho de que la información se obtuvo directamente de la realidad, es un estudio de tipo descriptivo de acuerdo al objetivo que se propone. La población está conformada por 250 docentes ordinarios, donde se tomó una muestra de 71 docentes de aula, los cuales fueron seleccionados por muestreo aleatorio simple (o al azar). La recolección de la información se realizó a través de un cuestionario con respuestas dicotómica contentiva de cuarenta ítem con sus respectivas representaciones gráficas y porcentuales, Se obtuvo como resultado en cuanto a las competencias básicas que los docentes poseen un alto porcentaje en el manejo de dicha competencia, tienen conocimiento de sus competencias comunicativa, de proyecto de vida, manejo de nuevas tecnologías, afrontamiento al cambio, liderazgo, con respecto a las competencias genéricas, que se refiere a los conocimientos para realizar comportamientos

laborales y profesionales para alcanzar los programas curriculares y el desempeño en el aula, en el ámbito profesional, se evidenció un porcentaje medio en cuanto a emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo y resolución de problemas de los docentes encuestados y con referente a las competencias específicas las cuales refiere a la competencia que determina la ocupación o profesión es significativo que dentro de esta competencia se midió la participación del docente en equipo de investigación en redes profesionales de orden científico y se evidencio un alto porcentaje a no participar en redes de investigación.

Esta investigación se vincula al trabajo investigativo en la medida que resalta la importancia de que los docentes deben ser creativos , innovadores en el uso de las estrategias didácticas, involucrando la tecnología, los recursos virtuales, la comunicación, el liderazgo, el compromiso, para lograr mejores resultados académicos y significativos para los educandos demostrando de esta manera que hacen uso de las competencias que posee y que éstas son indispensables para mejorar la calidad de las clases donde se requiere no solo de buenas prácticas pedagógicas sino que los docentes se involucren en la participación de proyectos investigativos con el objetivo de actualizar los conocimientos y ampliar la visión educativa.

De igual forma el estudio titulado “Tras la excelencia docente ¿ Cómo mejora la calidad de la educación para todos los colombianos?” realizado para la Fundación Compartir por los investigadores: García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra (2014) tuvo como propósito diseñar una política de mejoramiento de la calidad educativa teniendo en cuenta que el componente docente es fundamental para lograrlo. La propuesta de política diseñada se sustenta en tres pilares: a) la revisión de prácticas del manejo docente en los sistemas educativos de mejor desempeño estudiantil en pruebas internacionales y la construcción de un marco de referencia para Colombia a partir de estos casos, b) la evidencia empírica a nivel internacional

sobre el impacto de innovaciones y proyectos a pequeña escala para mejorar el desempeño docente y de estudiantes y c) un diagnóstico integral de la situación actual de los docentes colombianos. Arrojó como resultado que la educación de los docentes sí está correlacionada con el aprendizaje de los estudiantes, esto se refleja en las pruebas estandarizadas que se realizan a los educandos en las áreas de lenguaje y matemáticas mostrando las diferencias entre el desempeño de los estudiantes que tienen proporciones diferentes de profesores de los dos estatutos. (Decreto Ley 2277 de 1979 y Decreto Ley 1278 de 2002) esta investigación concluye que dentro de una misma escuela hay gran divergencia en el impacto que tiene sobre el aprendizaje un maestro excepcional y uno mediocre, y que estas diferencias perduran a lo largo de la vida del estudiante.

Esta investigación se vincula al presente estudio en la medida que deja entender que es fundamental el papel que tiene el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y como este debe estar preparado para asumir la formación de los educandos, debido a que su profesionalización refleja buenas prácticas educativas, la cual es percibida por los estudiantes y es evidenciada en el desempeño académico de los mismos. Muestra a la vez la realidad que viven los centros escolares y es contar con docentes del viejo decreto y el nuevo estatuto educativo que muestran rechazo para realizar procesos de cualificación y como la escuela debe preocuparse para que los docentes se motiven a realizar procesos de evaluación y cualificación constante.

De igual forma Maza-Ávila, Quesada-Ibargüen, y Vergara-Schmalbach, (2013) realizaron una investigación titulada “Eficiencia y productividad de la calidad educativa en municipios del departamento de Bolívar – Colombia” tuvieron como propósito realizar un análisis del crecimiento de la productividad y el cambio en eficiencia de la calidad educativa en

24 municipios del departamento de Bolívar Colombia, para el periodo 2007-2010, mediante el Método de Aplicación del Análisis Envolvente de Datos –DEA e Índice de Malmquist para medir la eficiencia y la evolución temporal de la productividad de la calidad educativa de los municipios mencionados, a partir de la información del número de alumnos cuya calificación en el examen Saber 11 (en adelante ICFES) fue Medio, Superior y Muy Superior en (instituciones educativas oficiales), el número de docentes con escalafón mayor a grado 6 -o grado 2 del nuevo escalafón- y la inversión en educación en los últimos tres años, suministrada por el Departamento Nacional de Planeación. Resultados. Los resultados de la eficiencia en los municipios evidencian que santa Rosa del Sur y Turbaco resultan eficientes en calidad, y entre los más ineficientes figuran Arenal. Calamar, Cantagallo, Clemencia, Santa Catalina, Pinillos, Simití.

Este estudio hace un gran aporte al tema de investigación en la medida que muestra que la prueba que se aplica a los estudiantes del grado 11(ICFES) son el producto que permite evidenciar las competencias que han adquirido los educandos a lo largo del proceso de formación y esto a su vez se convierte en la herramienta para el mejorar la calidad educativa en lo que se refiere al desempeño académico y a las competencias que posee el maestro, es por tal motivo que se hace necesario que los centros escolares hagan un buen manejo de los recursos de tal forma que no solo se vea reflejado en la infraestructura física sino en la motivación e inversión de estudios de cualificación docente.

Así mismo el Centro de Estudios Educativos, & Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), & Heurística Educativa, S.C. (2013) realizó una investigación titulada, “Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y

gestión escolar,” es un trabajo que da cuenta de la colaboración de tres organizaciones dedicadas a la investigación educativa (CEE, SIEME, HE) en la formulación de estándares para la educación básica, como estrategia de mejora continua desde las escuelas del sistema educativo mexicano. En el ánimo de poner al aprendizaje en el centro de cada establecimiento educativo, se formularon estándares curriculares para poner de manifiesto los contenidos y desempeños esperados como fruto del proceso de aprendizaje y enseñanza, estándares de desempeño docente en el aula para explicitar las acciones críticas y recurrentes en esta profesión, y estándares de gestión escolar para afrontar los asuntos centrales en la configuración de los centros educativos. Así también reseña la experiencia de su validación y piloteo en tres fases de implementación y valoración de los actores del sistema educacional en una muestra de 600 escuelas de todas las modalidades del nivel básico en el país, con lo que demuestra la posibilidad de hacer operativo el concepto de calidad educativa, recientemente elevado al rango de derecho constitucional por el Estado mexicano. Los resultados evidenciaron las percepciones favorables estuvieron relacionadas con los beneficios que encontraron los colectivos escolares para sí mismos, al llevar a cabo los procesos de evaluación con el instrumental en el cual se concreta el modelo de mejora. En los curriculares destacaron la importancia de contar con elementos organizadores del trabajo docente y la posibilidad de clarificar sus metas. En los estándares de desempeño docente, los colectivos revalorar la importancia de la conversación, del intercambio de experiencias, de la planeación conjunta, de contar con una guía a manera de espejo para poder observarse, de vencer los miedos a la evaluación, a la mirada de los otros sobre la propia práctica. En cuanto a la gestión escolar, fue importante que se reconocieran capaces de autoevaluar lo que ocurre en su escuela, de analizar las relaciones que tienen lugar entre el colectivo docente, la comunidad y las autoridades.

Este artículo se vincula a la investigación en la medida que muestra la importancia de que las instituciones educativas, la calidad educativa sea vista como la herramienta que permite la participación de los educandos para que ellos conozcan los estándares curriculares (identificar los contenidos, conocer qué deben aprender, para qué aprender y cómo colocar en práctica lo aprendido) el desempeño docente(aporta los criterios para reflexionar y dialogar con sus colegas su desempeño y práctica educativa) además tiene en cuenta la gestión escolar, los ambientes de aprendizaje, el proceso de evaluación, coevaluación y heteroevaluación entre docentes -estudiantes como la estrategia de mejora continua en el desempeño de todos los agentes educativos involucrados en el proceso de educación que son ejes primordiales para el mejoramiento y fortalecimiento de la calidad educativa.

2.2.Referentes teóricos

2.2.1. Sistema educativo en Colombia.

Hablar de educación, es sin duda alguna, recorrer históricamente la transformación que ésta ha tenido en los últimos años. Sin duda el cambio más importante en la noción de la calidad de la educación en el país según el ministerio de educación nacional de Colombia, se origina con la introducción del enfoque basado en el desarrollo de competencias. Anteriormente la calidad se asociaba de manera directa con la capacidad que tenía el sistema educativo de transmitir contenidos, muchas veces sin relación con los contextos vitales de los estudiantes, actualmente la calidad se asocia con la capacidad de ese mismo sistema para desarrollar en los niños y jóvenes habilidades, conocimientos y valores que les permitan comprender, transformar e interactuar con el mundo en el que viven. Esto implica pasar de un aprendizaje de contenidos

y de una formación memorística y enciclopédica, a una educación pertinente y conectada con el país y el mundo. Igualmente, concebir la educación como un proceso que no se agota en el sistema educativo, sino que se desarrolla de manera permanente en interacción con el mundo.

Este cambio en la concepción de calidad tiene distintos orígenes. Por un lado, las grandes transformaciones en la educación durante el siglo XX y que estuvieron focalizadas en poner al estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro, los cambios en la producción del conocimiento científico y tecnológico en la segunda mitad del siglo XX y que implicaron la configuración de una sociedad cada vez más dependiente del conocimiento y la información y, finalmente, una crisis del sistema educativo en la que las familias y los estudiantes encuentran la educación poco pertinente con las necesidades vitales de la supervivencia, el mundo del trabajo, la vida en comunidad y la sociedad. La nueva noción de calidad, entonces, tiene como ejes centrales el reconocimiento de los cambios en la forma de concebir al estudiante, la forma de producción de conocimiento y la necesidad de una educación pertinente.

Al pasar los años el panorama ha ido evolucionando, así como también el papel que cumple el docente en estos cambios constantes en el tema educativo. En Colombia se ha logrado resaltar su labor, preparación, estrategias, metodologías e implementación de programas donde todos aprendan a enriquecer sus procesos académicos y fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas. Por tal razón en esta nueva era, el nuevo perfil docente en educación debe promover las competencias y las cualidades que integran su formación académica al servicio de la comunidad educativa.

Son innumerables las razones por las cuales es importante estudiar, comprender, analizar y aplicar la formación basada en competencias, en primer lugar porque el enfoque

educativo está dentro de la política colombiana en los diferentes niveles y esto hace que todo docente debe aprender a desempeñarse con idoneidad en este enfoque, en segundo lugar porque las competencias son la orientación fundamental para promover proyectos dentro y fuera de la institución educativa y en tercer lugar porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad que brinda nuevos principios, indicadores y herramientas para hacer de este enfoque la mejor propuesta de calidad.

2.2.2. Competencias docentes

Para entender cuál es el significado de competencia se cita la posición de Zambrano (2006) "cuando al referirse a las competencias que debe poseer el profesor plantea tres preguntas fundamentales ¿qué sé? , ¿Cómo comunico lo que sé? Y ¿cómo me transformo con lo que se?" (p. 2), así mismo afirma que las competencias docentes surgen en el tiempo en el que el profesor está en la práctica del estudio, la comunicación y la transformación.

Como señala este autor las competencias docentes deben orientar las herramientas de trabajo que se desarrollan en el aula de clase, que surgen de las necesidades que presentan los educandos y cómo estas situaciones permiten generar nuevas formas de concebir aprendizajes a partir de la realidad del contexto y como el docente aprovecha estos espacios para concebir conocimientos significativos, colaborativos, reflexivos entre educandos y docentes.

De igual manera Zabalza (2003), define la competencia como: "...un constructo molar que sirve para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a las profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo a los niveles requeridos para el empleo" (p.85).

Así mismo apoyando la teoría anterior como hace alusión Morazán (2012) refiriéndose a

...la práctica docente, en el marco de las competencias manifiesta que se requiere de un conocimiento teórico acerca del aprendizaje, desarrollo y el comportamiento humano, valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas, control de enseñanza, además de habilidades docentes que faciliten el aprendizaje al estudiante. (p. 25)

... competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994: 9).

Tejada (2009) por su parte manifiesta que ante la diversidad de antecedentes personales y profesionales muy diversos que se desarrollan desde diferentes contextos de formación surge la necesidad de establecer un perfil profesional docente, con dos aspectos muy importantes: la concreción de una familia profesional y las competencias docentes que forman parte del perfil.

Como menciona este autor la formación de competencias docentes no solo se refleja en la necesidad de cambiar las estrategias didácticas, metodológicas para aumentar el nivel académico, sino que también hace referencia que en este proceso de formación ,es sumamente importante moldear los procesos de socialización , los valores, el trato con los pares, el trabajo colaborativo, logrando de esta manera mejorar en los educandos la habilidad comunicativa, afectiva, cognitiva, a través de la reflexión pedagógica entre educandos y formadores.

Tobón (2006) desde su enfoque de competencias plantea que desde el ejercicio docente debe incluirse aspectos como la integración de conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y

problemas. Así mismo debe abordarse los requerimientos de la disciplina, las necesidades de investigación, de la sociedad, del ambiente y del contexto respondiendo a estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Por lo tanto, describir una competencia permite representar tres elementos complementarios según Phillips Perrenoud (2007):

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situaciones compleja y en tiempo real.

El autor considera que aspectos como: práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliada, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley conforman un “escenario para un nuevo oficio”. Escenario que aparece en un marco de crisis, al momento en que los docentes se refugian en su clase y en las prácticas que dan constancia a sus aptitudes. Las competencias seleccionadas por el autor y consideradas prioritarias son coherentes con el nuevo papel de los docentes, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación.

El texto plantea como pretensión principal comprender el movimiento de la profesión docente, para lo cual plantea diez competencias:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

El ejercicio de la competencia es importante para la práctica educativa; por tanto, es “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2007: 53). Esta definición involucra cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- El ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sustentadas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Siguiendo a Perrenoud (2007), es necesario conocer estos elementos representados en la figura 1:

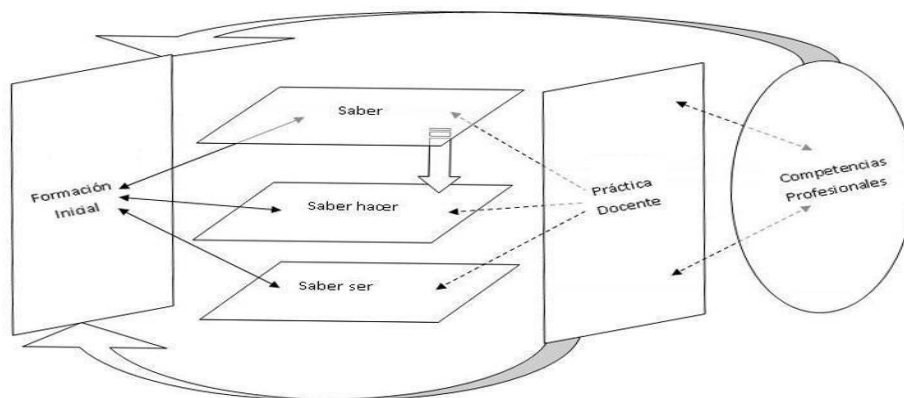


Figura 1 Ciclo de las competencias.

Nota: Extraído de Perrenaud (2007)

Desde el análisis de la figura anterior, el objetivo de la formación inicial es proporcionar los elementos necesarios mediante los cuales los profesores en formación se implican en experiencias de aprendizaje

...a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (Marcelo, 1994: 183).

Así pues, la formación inicial modela y organiza los saberes, conocimientos, actitudes y competencias profesionales pertinentes de los futuros profesores.

Se representan aquellos tres componentes (saber, saber hacer y saber ser) de la siguiente manera: la primera capa viene a representar el **saber**, es decir, aquel componente de la

competencia reconocido como **conocimientos** teóricos y técnicos adquiridos en los programas de formación inicial y que tienen como destinatario el profesor en formación. El futuro profesor tiene que ser capaz de adquirir un *corpus* de conocimiento oficial y prescrito. Este saber está vinculado con teorías, conceptos y clasificaciones, y la forma en cómo se adquieren. Se pueden incluir conocimientos globales sobre el aprendizaje, la enseñanza y las acciones formativas en general. Se asocia este conocimiento con un componente conceptual, para lo cual Vásquez (2010: 53), los ordena de la siguiente manera:

- Conocimiento de esquemas de clasificación y de categorías.
- Conocimiento de principios y generalizaciones.
- Conocimiento de teorías, modelos y estructuras.

También se deben considerar aquí lo que algunos autores tienden a llamar conocimiento de **sentido común**, que se adquiere durante la socialización o la interacción con otros, como también un tipo de conocimiento basado en la experiencia práctica, que se adquiere como producto de ejecutar actividades y tareas en forma repetida y sistemática. En este mismo sentido, Bustamante señala que:

“En la construcción de una competencia, la experiencia juega un papel esencial, primero en la forma de “conocimiento adquirido a partir de percepciones y vivencias propias, generalmente reiteradas” o adquiridas mediante la formación disciplinaria, proveniente de elaboraciones conceptuales en el espacio de lo cognitivo y que en la actualidad, en la forma de saber prescriptivo, documentado y validado, han generado importantes desarrollos orientados a mejorar las estrategias de aprendizaje de los individuos por sí solos o en sociedad” (Bustamante, 2003: 8).

El saber, se relaciona a sólo información, a la parte cognitiva, encargada de los conocimientos que el estudiante adquiere en toda su formación (Saracho, 2005). El saber hacer, otro componente de las competencias que permiten utilizar en forma adecuada este conocimiento. La capa que representa el saber hacer tiene que ver con habilidades y destrezas, resultado de una suma entre un entrenamiento en procedimientos, reglas de actuación y metodologías relacionados con materias científicas o de área profesión.

La tercera capa se relaciona con el saber ser del docente, es decir, con todo lo relacionado con lo actitudinal, con las relaciones interpersonales y con los valores que el profesor moviliza en su quehacer pedagógico. En este mismo sentido hace referencia el saber ser a un conjunto de actitudes acordes con las principales características del entorno organizacional y/o social (Bustamante, 2003).

También se relaciona este nivel con los rasgos de personalidad en cuanto a características que se manifiestan a través de la conducta y que suponen respuestas consistentes ante situaciones o informaciones. En este caso se relacionan estas actitudes y valores correspondientes al saber ser con los rasgos necesarios para el buen ejercicio profesional como, por ejemplo, responsabilidad, autonomía, iniciativa, liderazgo, etc. En este mismo sentido se señala que:

“Con la tendencia de formación por competencias, se busca hacer conciencia en los actores educativos sobre la importancia de la formación en valores, que identifiquen a la persona humana en su desempeño, en la interacción y en la convivencia. Lo anterior, porque las competencias propician, en las instituciones educativas, la relación con el mundo familiar, social y empresarial y la posibilidad de extender los logros académicos alcanzados en la institución” (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009: 52).

Cabe señalar que en esta capa lo definido como actitudinal tiene componentes complejos, ya que para que una actitud posibilite la predicción de una conducta es necesario que la actitud que lleva a realizar un determinado comportamiento sea consistente (Saracho, 2005: 135). Y en la medida que las actitudes, que son adquiridas y no innatas, son menos estables aumenta su dificultad para modificarlas.

En el sentido expuesto en el párrafo anterior, Saracho advierte que hay que mencionar que la actitud tiene dos factores que la determinan. Por un lado el factor individual y, por otro, el social. En cuanto a lo individual, estaría focalizado en que determinados comportamientos conducen a ciertos resultados como el cumplimiento de metas que uno se propone. En cuanto a los factores sociales, estos dependerían tanto de la percepción de lo que los otros creen que el individuo debe hacer como de la motivación que tenga la persona para cumplir o no con lo que esos “otros” creen que debe hacer. A continuación, el componente Práctica Docente, Pretendemos conocer mejor los diferentes estilos de prácticas pedagógicas que manifiestan los profesores, el uso de recursos didácticos y los cambios impulsados por la estructura curricular, para poder identificar en su acción pedagógica competencias profesionales. El saber, el saber hacer y el saber ser, capas que integran las competencias para efectos del presente trabajo de investigación.

Así mismo, el programa todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional, plantea un guía de competencias en el perfil docente que promueva procesos educativos de calidad las cuales se mencionan a continuación:

- Fomenta un clima de aula positivo para el aprendizaje: promotor de valores positivos: El docente del Programa Todos a Aprender es un docente que promueve con normas y con su propia actitud un ambiente de aprendizaje sustentando en el respeto, la colaboración,

el trabajo en equipo, la escucha, la comunicación asertiva (verbal y no verbal), la empatía y las altas expectativas sobre el aprendizaje, protector del ambiente de aprendizaje libre de riesgos. Es un docente que reconoce que en un ambiente de hostilidad y peligro el cerebro humano se concentra en acciones defensivas y no se llevan a cabo actividades efectivas de aprendizaje. Por lo tanto, es un docente que libera el ambiente de aprendizaje de cualquier riesgo emocional que pueda afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la creación colectiva e implementación de rutinas, lineamientos de convivencia y estrategias de gestión de aula. En el aula del docente del Programa Todos a Aprender, protege el espacio de incidentes de burla, angustia, ansiedad, inseguridad o miedo y, por el contrario, el docente se asegura que “los estudiantes se sientan valorados, seguros, respetados y cómodos tomando riesgos intelectuales” (Danielson Group en Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Es un docente que establece una "cultura de aprendizaje" que refleja la importancia del trabajo realizado por estudiantes y el docente. El salón de clase se caracteriza por una manifestación cognoscitiva alta, por la sensación de que lo que está ocurriendo allí es importante, y por la creencia compartida de que es esencial y gratificante, hacerlo correctamente.

- Implementa estrategias de gestión de aula que benefician el aprendizaje de todos los estudiantes: El docente “reconoce la importancia de establecer rutinas y procedimientos para un buen desarrollo de una clase y el uso eficiente del tiempo, sus grupos de aprendizaje propuestos se desarrollan efectivamente, las tareas que no están relacionadas con la enseñanza se completan de manera efectiva y las transiciones entre las actividades y la entrega de materiales se hace de manera ágil con el fin de

aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza, el docente garantiza el desarrollo óptimo de la clase a partir de considerar previamente a su realización, el material educativo que va a utilizar, las actividades de aprendizaje a desarrollar, los centros de aprendizaje (y el material necesario de acuerdo con el número de estudiantes o grupos cooperativos que participarán, comunica con un lenguaje claro y académico preciso, la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la socialización de los desempeños de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

- Aplica la didáctica del contenido para la enseñanza de acuerdo con la edad y necesidades de sus estudiantes: El docente refleja una profunda comprensión de los contenidos y la didáctica pertinente para la enseñanza de las disciplinas al utilizar estrategias reconocidas por su efectividad en el marco de la profesión docente. Puede explicar qué estrategias usa y por qué, busca en permanencia evidencias de aprendizaje de los estudiantes y en relación con los referentes de aprendizaje toma decisiones para apoyar a los estudiantes que no están logrando los aprendizajes esperados, da cuenta del aprendizaje que han logrado sus estudiantes. Puede identificar estudiantes con dificultades, explicar las razones de estas dificultades y las estrategias que pone en práctica para recuperar estos estudiantes, se interesa por conocer cómo aprenden los estudiantes cada una de las disciplinas a partir de material bibliográfico actualizado.
- Implementa estrategias de evaluación formativa para orientar sus planeaciones, actividades y seguimiento hacia la excelencia académica: El docente utiliza, de manera constante, diversas estrategias o momentos (debates, rúbricas, preguntas, portafolios, autoevaluación, co-evaluación, proyectos, análisis de productos, listas de chequeo, bitácoras de registro de aprendizajes, evidencias de interacción) para verificar que los

estudiantes comprenden los objetivos de la clase y las expectativas de aprendizaje de las actividades, tiene habilidad para identificar aquellos estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad para mejorar en el proceso de aprendizaje y sus logros individuales. Además, el docente establece acciones para apoyar a estos estudiantes de manera diferenciada, identifica oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes, que enriquecen los procesos y fortalecen el camino hacia el cumplimiento de las expectativas de desempeño y alcance de competencias planteadas, comunica con claridad las fortalezas y potencial de mejora de cada estudiante de acuerdo con las expectativas de aprendizaje e implementa estrategias “útiles, oportunas y constructivas” (Danielson Group en Ministerio de Educación Nacional, s.f.) de realimentación que orientan al estudiante hacia el logro de la excelencia académica.

2.2.3. Calidad educativa

2.2.3.1. Definición

El concepto de calidad parte desde un punto de vista comparativo. Es decir, la calidad es una cualidad que depende de la comparación de “algo” con otro “algo”, lo que permite decir que una cosa es mejor o peor que la otra. Esto se puede inferir desde la misma definición que el Diccionario de la Lengua Española (1992: 365) hace sobre el concepto de calidad: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.”. También se puede definir la calidad desde la función de un objeto, analizando sus propiedades y su capacidad para realizar algo o cumplir una tarea (Vásquez, 2013).

Avanzando hacia el concepto de calidad educativa, se suele pensar en la palabra “calidad” no como una medida, sino como una certeza de la “buena calidad”, es decir, al mencionar el término se suele pensar que se implica que lo calificado es bueno, más no como la medición analógica anteriormente mencionada. Teniendo en cuenta que desde la funcionalidad se miden las cualidades del objeto, se puede presumir que la calidad educativa mide el desempeño de la función educativa y sus resultados como tal. Es por ello, que la calidad en la educación, y obviamente su medición, está mayormente relacionada con los procesos educativos. En la comprensión de la calidad educativa se hacen importantes seis tesis que la rodean, que incluyen “calidad de vida; concepción de educación, del hombre y de la sociedad; sentido de la cultura; rigor del conocimiento —como realidad, como contenido, como método—; tipo de maestro; y comprensión de la sociedad civil” (Vásquez, 2013: p.59). Vásquez señala que en la evaluación de la calidad educativa se deben tener en cuenta varios factores, entre ellos los fines y objetivos, pertinencia y relevancia, procesos de aprendizaje incluyendo a los mismos docentes, insumos de distintos tipos y finalmente los sistemas y medios de evaluación. Esta posición es de grado integral en cuanto a la educación y sus parámetros, sin embargo, se puede observar que el objeto de la educación, el educando, no ha sido mencionado directamente.

El mismo autor observa que la calidad educativa debe ser analizada desde seis dimensiones distintas, a saber (Pérez y otros en Vásquez: p. 60):

- Aspecto académico, que se refleja en el grado de excelencia en el saber
- La relación con el ambiente, expresado como la fama o prestigio percibido
- El aspecto funcional, dado en los altos niveles de perfección
- El valor añadido, si se observa como un producto

- Desde el uso, debe existir una satisfacción por parte del usuario, en este caso, el educando, también llamado “alumno”.
- Desde su solidez, se analiza la respuesta a exigencias de mayor grado y más complejas

El desarrollo de los conceptos sobre la calidad educativa es muy amplio, sin embargo, la concepción de la calidad de la educación debe abarcar campos suficientes que permitan establecer indicadores medibles que conduzcan a calificar la funcionalidad educativa en las instituciones educativas en particular y la nación en general.

Desde la visión de Schmelkes (1994: p. 4):

La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

Esta es una visión de características más que todo sociales, que se dirige hacia la integración del individuo en su comunidad, razón por la cual asiste a centros educativos que lo capacitarán para poder responder ante las necesidades sociales y propias

2.2.3.2. Componentes de calidad en las instituciones educativas

De acuerdo con Estella Guerra (2003), es posible identificar dos tipos de componentes de la calidad educativa, los indicadores (identificadores) y los predictores. Los indicadores permiten identificar el grado de calidad alcanzado, permitiendo crear un “perfil de calidad” de determinado centro educativo. La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad los conoce como *resultados*, también son reconocidos como variables. Este tipo de indicadores o

componentes permiten medir el grado de idoneidad de la institución. Estos componentes son (Guerra, p. 5):

- El producto educativo. Eficacia y eficiencia en el aprovechamiento de los recursos y procesos. El nivel de calidad del centro educativo se mide a través de indicadores como:
- Acomodación al grado de desarrollo de los educandos, necesidades, intereses y expectativas.
- Reconocimiento para alumnos, padres, personal y demás afectados por el impacto del producto educativo.
- Permanencia o duración del producto y sus efectos en la sociedad.
- Excelencia de fines y metas.
- Bajo costo de producción.
- Disponibilidad, asequibilidad al producto educativo.
- Cantidad producción, relación de número de alumnos que alcancen niveles aceptables u óptimos.
- Satisfacción de los alumnos.

Los predictores, en cambio, son los factores o características que deben reunir las instituciones educativas que se dirijan a conseguir niveles de calidad aceptables, de acuerdo con Guerra (2003). A los predictores también se les conoce como *agentes* de la calidad. Son elementos pertenecientes al centro educativo que producen un efecto determinado en el plantel educativo, tales como:

- Recursos materiales y humanos
- Diseño de estrategia
- Gestión de los recursos

- Metodología
- Liderazgo efectivo

2.2.3.3. Enfoques de la calidad educativa

Vásquez (2013), se identificaron cuatro enfoques importantes en cuanto a la calidad educativa. El primero de estos enfoques es el absoluto, el cual busca la excelencia del producto, en este caso la educación, lo cual es un propósito particularmente muy difícil de obtener. El enfoque relativo, busca la coherencia entre resultados y fines, midiendo la eficacia y la efectividad, objetivamente hacia los procesos. El tercer enfoque se refiere al integrado, que busca la integración entre los medios y las metas, en un tipo de visión de mayor profundidad y más completa. El último y cuarto enfoque es el que se refiere a los movimientos de calidad, en búsqueda de la satisfacción del cliente, con métodos como EFQM, ISO CWQC, que desafortunadamente se ven afectados por la rapidez con la cual las instituciones quieren implementarlos, en la búsqueda de determinados logros establecidos según ciertos estándares que muchas veces no están de acuerdo a características especiales de la población educativa a quien se aplican, persiguiendo premios de calidad que les permitan ubicarse en lugares privilegiados dentro de escalas comerciales educativas.

En torno a estos enfoques también se han desarrollados dos ejes principales de la educación, de acuerdo con Vásquez (2013). El primero es el currículo, el segundo es la innovación. En el primer eje se han identificado cuatro enfoques esenciales, la pedagogía tradicional, la tecnología educativa que busca la eficiencia social, la teoría crítica que sustenta la ideología de la reconstrucción social, y la teoría de la escuela activa, que se identifica con el currículo de la ideología del estudio del niño.

De estos currículos, en América Latina se destacan la eficiencia social, mayormente relacionado con la tecnología educativa, y el currículo como reconstrucción social que hace parte de la teoría crítica. La eficiencia social es la búsqueda de la calidad, positivista y pragmatista, con un currículo racional, eficiente en los procesos y su producto final, busca formar ciudadanos eficientes a través de objetivos, experiencia y evaluación. La calidad de este enfoque se mide a través del rendimiento escolar, por lo cual han sido establecidos 38 factores principales. Como construcción social, los currículos se basan en la sociología de la educación y la teoría del consenso, definiendo la educación por lo social, lo cultural y lo político.

2.2.3.4. Objetivos y objetividad de la educación. En búsqueda de la calidad educativa

La cotidianidad educativa exige que se establezcan ciertos objetivos, los cuales tienden a dividirse en dos ramas principales, los objetivos hacia afuera o externos, y los objetivos hacia adentro, o internos. Realmente, lo que da sentido a la educación es un enfoque social, los objetivos externos, es decir, educar para la sociedad. Sin embargo, con el paso del tiempo han adquirido más importancia los objetivos internos, organización de actividades que permitan a los alumnos adquirir suficientes conocimientos que permitan resultados satisfactorios durante las evaluaciones, la exigencia de poder aprobar un grado para poder asistir al siguiente, el cumplimiento de los reglamentos escolares, entre otros, ha adquirido más relevancia que educar para la vida. Crear mejores seres humanos, mejor preparados para enfrentar los retos de una vida fuera de la escuela, debería ser el propósito último de los centros educativos, una meta que propende por un mejor futuro de los seres humanos que abandonan esos centros al final de largo recorrido de más de once años.

Entre los principales objetivos, observador por Schmelkes (1994: p. 7,8), están:

- Crear identidad nacional.
- Mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida.
- Propiciar la movilidad social.
- Mejorar las oportunidades de empleo de sus egresados.
- Aumentar los niveles de ingreso de quienes pasan por sus aulas.
- Formar ciudadanos democráticos.
- Extender la cultura universal.
- Formar a los alumnos en los valores propios de un miembro activo y comprometido con la sociedad en la que vive.
- Formar personas críticas y creativas.
- Formar seres humanos capaces de enfrentar y resolver problemas.
- Formar personas aptas para seguir estudiando.

No es casualidad que la palabra *formación* aparezca muchas veces entre estos objetivos. De hecho, el principal objetivo de la educación, antes que evaluar, es formar. Sin embargo, formar no significa que se pueda inculcar un tipo de ideología dominante, realizar un proceso de selección de los educandos más aptos para que en el futuro engrosen las aulas de instituciones de educación superior, construir individuos para separar las clases en dominantes y dominados, legitimar la diferenciación social a través de los “logros educativos”, generar mano de obra calificada para sostener el aparato productivo en manos de quienes manejan estos medios y se apropian de las riquezas, según señala Schmelkes (1994).

Este objetivo trata de universalizar la educación, buscando el fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales, mejores niveles de bienestar general y mejores ingresos, lo cual

se demuestra a partir de hijos con mejor educación que sus padres. Generalmente, se asocia la mejor escolaridad mayormente con sociedades más democráticas. Sin embargo, también es posible asociar el tipo de educación y su calidad con los niveles socioeconómicos de los educandos, creando mecanismos de selección social, obstaculizando el tránsito de individuos de menores ingresos por la educación superior, de acuerdo con el mismo autor.

Se puede inferir, por lo tanto, que la calidad educativa dependerá, más que todo, de los ingresos económicos de quien la recibe. se deduce también que se crean mecanismos de selección social sencillamente porque no existe coherencia entre los objetivos planteados inicialmente y los resultados reales. Estos objetivos no están coordinados con los recursos e insumos que se destinan por parte de la acción presupuestaria nacional en países donde el desarrollo económico no tiene en cuenta el desarrollo educativo como parte de la formación integral de individuos que deberán ser útiles para la sociedad. Esto se puede observar en situaciones donde las instituciones de educación superior de carácter privado tienen predilección por parte de las familias con mejores ingresos económicos en cuanto a la selección para la educación de sus hijos. Cabe preguntarse entonces: ¿Cómo contribuye el sistema educativo a la consecución de estos objetivos, sin participar como una máquina productora de cerebros o individuos estandarizados? La respuesta puede guiar hacia el establecimiento de una real calidad educativa de excelencia. Tal vez la educación no sea el único factor de la transformación social, pero sí es un factor muy importante dentro de esta evolución. Sin embargo, se necesita la superación de aquellos factores que permiten la exclusión de determinados individuos debido a su poca capacidad socioeconómica.

2.2.3.5. ¿Quiénes son los beneficiarios reales de la calidad de los sistemas educativos?

El primer receptor educativo es el alumno. Comparativamente con los sistemas empresariales, el alumno es el primer beneficiario de la calidad en los sistemas educativos, así como el consumidor lo es en las compañías. Se puede afirmar, entonces, que el cliente objetivo de los sistemas educativos es el educando. Pero el educando requiere que no sólo se le presten servicios educativos que le permitan desarrollarse como persona y como ser útil a la sociedad, también requiere que estos servicios sean realmente útiles para la edad adulta que le espera, teniendo así una visión a corto y a largo plazo en cuanto a su desarrollo personal.

En segundo plano, y de acuerdo con Schemelkes (1994) también, la familia es el segundo beneficiario, ascendiendo en la escala de conformación social. Son los padres de familia los que realizan su inversión económica, física, emocional, además de ser los encargados de que el proceso educativo no sólo continúe, sino que llegue a su feliz término. Son quienes proporcionan todos los recursos necesarios para el educando en su formación, aún dentro de familias con escasos recursos económicos. Así mismos, son los directos encargados de ejercer la presión sobre los sistemas educativos para que su calidad cada día sea mejor, y de esta manera puedan cumplir las expectativas sobre la educación de sus hijos.

Ascendiendo en la escala, las instituciones que reciben a los educandos a nivel superior son los siguientes beneficiarios. Así mismo, las compañías que reciben al personal capacitado en estas instituciones también se benefician, en cuanto reciben a un personal capacitado para las labores exigidas. Esto redundará en un nivel todavía más alto, la comunidad, dentro de la cual el educando se desempeña de forma social, lo que puede trascender al nivel de sociedad y de nación, en la gran mayoría de los casos.

Calidad educativa no solo se refiere a la certificación de las instituciones educativas, sino al papel que cumple los docentes en este camino, se requieren que estos cambien el proceso de enseñanza- aprendizaje impartidos tradicionalmente.

2.2.4. Formación de competencias para la calidad educativa

Hernández (1998) entrega una interesante serie de conclusiones (las que nunca son definitivas, por el carácter dinámico del proceso de formación) en relación a cómo aprenden los docentes y, sobre todo, las dificultades que estos tienen en el momento de aprender en los diferentes contextos de formación:

El profesorado se sitúa frente a la información y las nuevas situaciones de manera fragmentaria, en las que se confunden las partes con el todo, el ejercicio con el problema, la lección con el contenido relevante. Cuesta situar en términos de sistema y globalidad las situaciones nuevas y se tiende a reducirlas a aspectos anecdóticos...

Los docentes tienen una visión práctica de su actuación y de su saber (lo que ha de hacer, la actividad que ha de programar). En este sentido, los enseñantes construyen saberes y prácticas a lo largo de su trayectoria profesional que son infravalorados por los formadores y los medios de comunicación, pero que, sin embargo, constituyen los fundamentos de su práctica y competencia profesional. Sin embargo, la práctica sin contexto, sin explicación y sin referencias que la apoyen no tiene más sentido que la mera actividad, pues deja de lado las dimensiones educativas y sociales de la acción docente...

Los enseñantes no tienen una perspectiva funcional (lo que se aprende ha de servir para algo) en la formación profesional. Esto hace que la mayor parte de los saberes que los docentes reciben en los cursos de formación, aunque puedan estar más o menos legitimados académicamente, al no ser producidos ni legitimados por la práctica

docente, tengan poca relevancia en su aprendizaje. Sin embargo, los docentes no pueden garantizar la funcionalidad de lo que enseñan, no pueden responder sobre el para qué les va a servir a sus alumnos, dadas las condiciones cambiantes de vida en la sociedad contemporánea...

El profesorado tiene una visión dicotómizada entre la teoría y la práctica y entre lo que hace y lo que fundamenta la enseñanza. (Hernández, 1998: 16)

Como hace alusión el Ministerio de Educación Nacional (2012),

“trabajamos con un concepto de calidad educativa complejo y multidimensional, según el cual nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los productos que genera contribuyan a alcanzar ciertas metas o ideales conducentes a un tipo de sociedad democrática, armónica, intercultural, próspera, y con igualdad de oportunidades para todos.” (Ministerio de Educación Nacional, 2012: 5)

Como menciona el Ministerio de Educación Nacional el proceso de calidad educativa debe partir primeramente en los centros educativos, desde la concientización de tener claro los objetivos institucionales de cambio, mejora, transformación del método de enseñanza-aprendizaje reestructuración de los planes de área y la cualificación docente, con el objetivo de promover una educación para todos con igualdad de oportunidades.

Todo esto implica que, para que el

sistema educativo sea de calidad, debemos tomar en cuenta no solo aspectos tradicionalmente académicos (rendimientos estudiantiles en áreas académicas como matemáticas y lengua, usualmente medidos mediante pruebas de opción múltiple), sino también otros como el desarrollo de la autonomía intelectual en los estudiantes y la formación ética para una ciudadanía democrática, por citar solamente dos ejemplos. También son ejemplos de contribución a la calidad las buenas actuaciones de los

docentes en su acción profesional o la efectiva gestión de los centros escolares. (MEN, 2012)

El propósito de calidad es fijar las exigencias claras y públicas sobre lo que un profesional en educación debe saber y saber hacer como resultado del proceso educativo por el cual ha sido formado, preparado, evidenciando una buena práctica pedagógica, reflexiva, dinámica, cambiando la metodología. En este sentido la calidad educativa debe reflejarse también como el proceso de transformación que debe asumir los centros formadores de profesionales en educación, así como también la cualificación constante del docente competitivo y actualizado de las nuevas exigencias que requiere el mundo actual.

Un tipo especial de competencias son las llamadas competencias profesionales, las cuales son consideradas como capacidades asociadas a la realización eficaz de tareas determinadas, de tipo profesional. Es importante tener en cuenta esto ya que la competencia profesional, en la medida en que no se reduce exclusivamente a los conocimientos de las materias dictadas en una clase (Laval, 2004), sino que además depende de la capacidad del uso de conocimiento en la acción y de una serie de valores comportamentales, lleva a los centros educativos a adaptar el aprendizaje de sus alumnos a los comportamientos profesionales que más tarde se les exigirán.

Los procesos formativos centrados en la adquisición de competencias profesionales muy especializadas u orientadas a un desempeño profesional específico priorizan, según señala Barnett (2008), no tanto las disciplinas de la carrera sino sobre todo las actuaciones habituales de los profesionales del sector. Siguiendo esta lógica, habría que concretar también a qué tipo de especialidad o sector de actuación se van a incorporar los estudiantes, pues pueden diferir considerablemente unos de otros. Aun así, son muchas las posibilidades que un eventual modelo basado en competencias ofrece para que los futuros profesionales se hagan con

herramientas específicas de su quehacer profesional. Conseguirlo exige un proceso bien organizado en el que deben identificarse previamente cuáles son esas competencias (Zabalza, 2003).

La estrategia de esta investigación se orientó a descubrir, captar y comprender el perfil de los(as) docentes que participan en procesos de adecuaciones curriculares, el desconocimiento de los maestros como sujeto activo productor de saber en su saber específico, en la relación del saber pedagógico con otros saberes prácticos e intelectuales, en el saber de sus relaciones con lo público y en el de las relaciones del saber con el deseo y la cotidianidad.

3. Metodología

3.1. Tipo de Investigación

Esta investigación estuvo enmarcada dentro de un paradigma interpretativo y es de tipo cualitativo, ya que se centra en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas (docentes) sustentada en el método investigación-acción, pues está motivada por búsquedas y no por la pretensión de comprobar verdades; tampoco le asiste la certidumbre sino la inquietud de construir una significación acerca de una realidad, posibilitando a los participantes actuar de manera reflexiva y colectiva sobre los problemas que los aquejan, donde los procesos educativos tienen como función trascendental la transformación humana.

El estudio tiene un enfoque cualitativo, como actividad sistémica orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales (Sandín, 2003), permite indagar, profundizar y describir, en este caso, procesos educativos que oriente al mejoramiento de la calidad educativa. En este sentido, Lawrence Stenhouse (1984), trabajó intensamente en este enfoque para la innovación e investigación-acción, basándose en la propuesta de Lewin (1948), en escenarios propiamente humanísticos, que es la perspectiva asumida en esta investigación, a partir de prácticas educativas exitosas.

El diseño de esta investigación es no experimental y según el tiempo es transversal, ya que las informaciones y datos fueron obtenidos directamente de la realidad, como lo expresa Tamayo (2003). Este diseño permitió la revisión y modificación cuando surgieron dudas respecto a la calidad de los mismos.

En cuanto al nivel de profundidad es de tipo descriptivo, donde se han definido categorías, que están dimensionadas en una serie de indicadores que permitieron las condiciones sugeridas deseadas para analizar el perfil de competencias docentes y lograr un proceso educativo que oriente al mejoramiento de la calidad.

En este orden de ideas, se definieron unas fases de investigación con sus correspondientes técnicas e instrumentos, atendiendo los planteamientos de Le Compte, Millroy y Preissle (1995), quienes señalan que la investigación cualitativa es aquella que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan las formas de entrevistas, grupos de discusión, narraciones, diarios de campo, transcripciones de audio y video, y registros escritos de todo tipo.

La investigación-acción propuesta en esta investigación, referido al modelo pedagógico, se propuso como un modelo cíclico de reflexión-acción-reflexión en el que se reorganiza la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados. Así, se establece como un contexto investigativo más abierto y procesual (Bru y Basagoiti, 2002).

3.2 Población y muestra

La población (Hernández 2004) la define como “cualquier conjunto de elementos de los que se quiere conocer o investigar alguna o algunas características”. (p.304).

El marco geográfico de la investigación estará limitado a la institución educativa distrital María Inmaculada ubicada en el barrio Olaya de la ciudad de Barranquilla. La población objeto de estudio está conformada por 20 docentes de educación básica primaria de la institución.

La muestra según Ramírez (2004) “es una parte representativa de la población, cuya característica debe reproducirse en ella lo más exacto posible”. (p.91).

Así mismo por ser la población finita y para que el desarrollo del trabajo sea más confiable, la muestra quedo constituida en 18 profesores de aula, lo cual corresponde al 90% de la población, la cual fue tomada de forma no probabilística.

Este tipo de muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos (Hernandez, Sampieri 2006).

3.2.1 Definición y operacionalización de categorías

Tabla 1.

Categorías

| Categorías teóricas | Categoría teórica | Subcategorías teóricas emergentes | Unidades teóricas asociadas a cada subcategoría |
|------------------------------|---|---|---|
| Competencias docentes | La capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones, que uno logra dominar porque dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de la capacidad para movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, con el fin de identificar y resolver verdaderos | <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Gestión de recursos • Emprendimiento • • Trabajo en equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Liderar actividades proyecto • Motivación a las personas a alcanzar metas mediante el trabajo cooperativo. • Selecciona los recursos que requieren las actividades para desarrollarlas. |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| | problemas” Perrenoud (2007) | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas | <ul style="list-style-type: none"> • Implementar estrategias concretas para resolver los problemas. |
| Calidad educativa | La capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. Schemelkes (1995) | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Organización de condiciones de trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> • Pone a consideración de sus estudiantes plan de estudios. • Utilización de diversas estrategias metodológicas para mantener la interacción con los estudiantes. • Orientación a los estudiantes en proyectos educativos. • Participación en equipos de investigación. |

Nota: Elaboración propia de investigadores

3.2.2 Técnicas e instrumentos de recolección

Para la recolección de datos de la presente investigación se usaron técnicas e instrumentos como la entrevista, la observación y el grupo focal, las anteriores permitieron recoger información de la experiencia exploratoria, produciendo descripciones importantes para la investigación.

El interés de utilizar las entrevistas en esta investigación, fue la necesidad de conocer la opinión de los docentes con un poco más de profundidad y de recabar información complementaria sobre sus competencias en el quehacer docente. Como guía de la entrevista se ha ceñido a un temario o guion realizado en la ruta de acompañamiento del programa todos a

aprender del Ministerio de Educación Nacional MEN que se encuentra en el edusitio de Colombia aprende.

En la justificación del uso de la entrevista rescatamos por lo descrito por McMillan y Schumacher (2005) quienes señalan que la entrevista responde más a un protocolo que a una guía de preguntas específicas. Se destaca esto por la libertad que las preguntas generales otorgan al entrevistado, lo que permite centrarse en varios temas de interés o de importancia.

Aquí el entrevistado puede dar forma al contenido de la entrevista. De hecho, los investigadores normalmente animan a la persona a hablar sobre temas de interés con mucho más detalle, da explicaciones al entrevistado que tienen como finalidad orientarlo en torno a las respuestas que debe aportar y también busca repeticiones intencionadas del entrevistado con el objeto de ahondar en el análisis de la información aportada. Estas entrevistas han sido transcritas por los autores de esta investigación. Las preguntas que se hicieron a los docentes fueron las mismas para todo el grupo participante y en el mismo orden, y no variaron con el correr del tiempo, aunque éstas se ejecutaran en momentos diferentes. A continuación, en el cuadro siguiente, se presenta las características que tuvo el guion de la entrevista antes mencionada:

Tabla 2.

Guión de entrevista

Anexo 1. Entrevistas

Guion de entrevista utilizado

Nombre:

Género:

☐ Masculino

☐ Femenino

Titulación: ☐ Licenciado ☐ Magíster ☐ Doctor ☒ Otros

Tipo de establecimiento: ☐ Público ☐ Privado

Ciudad:

• Años de experiencia docente: ☐ menos de 5 ☐ 5-10 ☐ más de 10

• Número de alumnos por curso: ☐ menos de 30 ☐ 30 o más

• Formación docente:

• ¿Qué didáctica utiliza para el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- ¿Que competencias cree usted que posee como docente?
¿Qué insumos pedagógicos utiliza en su práctica pedagógica?
 - Observaciones:
-

Nota: Elaboración propia de investigadores

Otra de las técnicas utilizada para obtener información fue la observación directa, a través de la cual lo investigadores buscaban identificar las competencias docentes que fortalecieran los procesos de calidad en el aula. Esta técnica permitió entrar en contacto con los docentes y vivenciar la realidad en su propio contexto.

Por último, el grupo focal se realizó con la finalidad de discutir y analizar reacciones frente al tema de competencias docentes, así como de comparar las que se mencionaron con las establecidas por el Ministerio.

Los mencionados registros se originaron a partir de las prácticas educativas y de la contribución de los diferentes agentes integradores de la comunidad educativa, re conociéndole a cada miembro la capacidad de reunir y registrar libremente las manifestaciones intersubjetivas de los sujetos enfrentados a sus contextos reales, asumiendo actitudes de crítica y autocrítica que, en síntesis, condujeron a formular interrogantes de carácter teórico y conceptual con fines de transformación, innovación, reflexión y evaluación continua, producción intelectual y el diseño de propuestas para el mejoramiento de las competencias docentes en su práctica de aula.

Teniendo en cuenta el diseño metodológico los instrumentos que se utilizaron fueron el formato de entrevista (ver anexo 1), formato de acompañamiento de aula (ver anexo 2) y la guía de preguntas abiertas para la realización del grupo focal (ver anexo 3).

El uso de estos instrumentos implicó el fortalecimiento de habilidades de observación, registro, análisis e interpretación. De igual forma, las investigadoras planearon discusiones con los agentes educativos con el objetivo de profundizar en el significado de sus competencias docente y como estas se relacionan con la calidad educativa.

Por otro lado, las diferentes preguntas formuladas en las entrevistas individuales a los docentes se realizaron para conocer las impresiones subjetivas de los entrevistados en torno al desarrollo o actualización de sus competencias docente y su vinculación con su práctica cotidiana en el establecimiento educativo y su disposición afectiva frente a su participación en este proyecto.

Cabe resaltar que los instrumentos utilizados en la presente investigación son totalmente validados por el ministerio de educación nacional a través del programa todos a aprender con el fin de identificar procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje y de momentos propicios para apoyar procesos de mejora en la práctica pedagógica de los maestros. Dichos instrumentos según lo realizado por Danielson, C. (2013): “es el producto de muchos años de observación a maestros excelentes que han probado ser capaces de lograr altos niveles de desempeño académico para sus estudiantes; así mismo han logrado desarrollar motivación y altas expectativas para sus estudiantes, como también la capacidad de compartir espacios de clase, convivir como compañeros de estudios y como ciudadanos.

Este marco ha sido utilizado por muchas instituciones educativas y grupos de maestros para identificar cuáles son las características de un maestro excelente. O sea que sirve para entender cómo planea; cómo enseña; como se comunica; cómo crea ambientes amables y respetuosos; cómo usa la evaluación para el crecimiento de sus estudiantes entre otros aspectos, un maestro excelente. Por eso, el marco sirve para realizar un ejercicio de autorreflexión, para compararse con prácticas consideradas de alto nivel y, por consiguiente, para mejorar en la propia práctica docente”. El Marco para la enseñanza fue adaptado al contexto colombiano y a las necesidades del proyecto Pioneros PTA, con el fin de enfocar el ejercicio de reflexión de los Tutores y Docentes en muchos elementos centrales de la práctica pedagógica.

3.3 Procedimiento

El diseño metodológico de esta investigación toma como base el desarrollo pedagógico y educativo mediante un proceso de reflexión activo y participativo en el que intervienen los docentes de básica primaria de la institución educativa distrital María Inmaculada, con el objeto de analizar el perfil de competencias que poseen para lograr procesos educativos de calidad. Se estableció un proceso cíclico de la investigación sobre el desarrollo de competencias docentes en su práctica de aula, la planeación y práctica pedagógica del maestro, la reflexión, evaluación y mejoramiento continuo, estableciéndose los correspondientes parámetros para contactar otros actores implicados en el área de estudio que trata el proyecto.

La Figura 2 representa el diseño de los ejes articuladores de la investigación; son comportamientos que los caracterizan por su compromiso, la experiencia, los conocimientos y decidir sobre los roles que se requieren para una determinada situación.

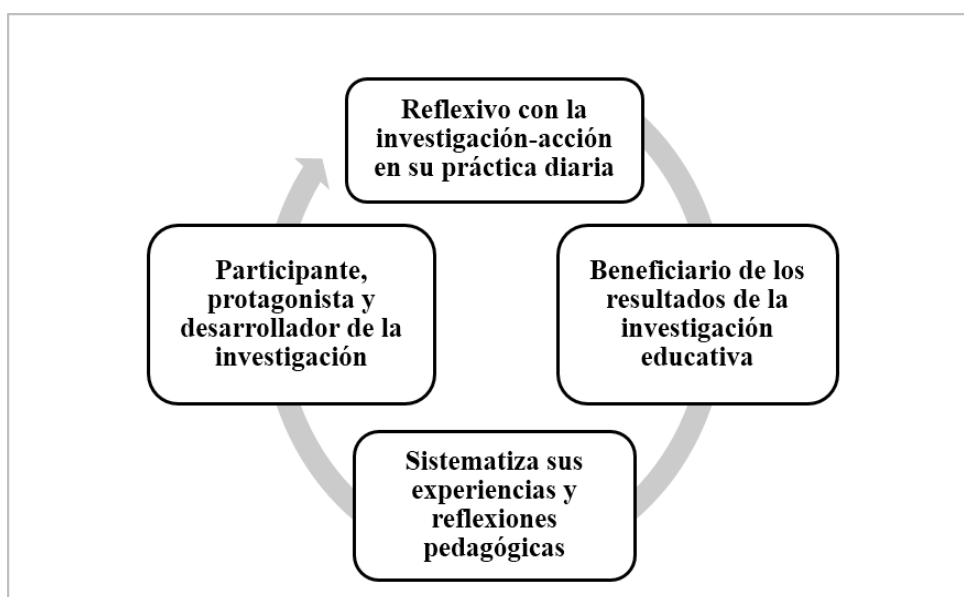


Figura 2. Diseño de ejes articuladores de La Comisión de Aprendizaje y Evaluación Continua

Nota: extraído de Chaves y Barrios, 2015.

Finalmente, se asume las competencias docentes como las transformaciones alcanzadas, a partir de ahí, poder avanzar hacia un nuevo ciclo de la investigación-acción en el que intervienen los actores sociales involucrados en la comunidad educativa.

En este caso, la calidad de la educación está unida a la investigación. Al contextualizar esta última, en el grupo focal, los agentes educativos reflexionan sobre sus propias prácticas, de manera que al examinarla críticamente trasciende y la transforma, con el propósito de diseñar y aplicar nuevas estrategias y fases dirigidas a mejorar sus logros.

Esta visión de la investigación-acción en los procesos escolares propone un modelo cíclico de reflexión- investigación - acción- participativa en el que se reorganiza la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados. Así, se configura un contexto investigativo más abierto y procesual (Bru y Basagoiti, 2002).

De esta manera, se demuestra que la investigación sirvió para implementar e intensificar la reflexión- investigación - acción- participativa en el equipo de docentes (18) participantes partiendo un acercamiento entre el pensamiento reflexivo del docente y su práctica pedagógica. Teniendo en cuenta la actual coyuntura que atraviesa la profesión docente en Colombia, se considera de enorme importancia revisar cada uno de los elementos que componen el marco de la enseñanza (formato de acompañamiento) existente, que es una construcción colectiva de maestros para maestros y resalta la importación del rol docente en la construcción de la sociedad y que ponga un sello distintivo a la labor de enseñar.

4. Análisis e interpretación de los resultados

Con el objeto de analizar el perfil de competencias docentes para lograr un proceso educativo que oriente al mejoramiento de la calidad, se contó con información suministrada por los sujetos muestrales representadas por los docentes de la educación básica primaria de la institución. El desarrollo de la metodología de este trabajo nos permite mostrar en este segmento del capítulo un conjunto de resultados que se estructuran según el instrumento de recogida de datos y el método de análisis aplicado. Se recogen, los aportes que los entrevistados han hecho en torno a su práctica pedagógica.

Se aplicó la entrevista a 18 docentes de Básica primaria de la Institución Educativa Distrital María Inmaculada de la Ciudad de Barranquilla. Con base en los resultados obtenidos se presenta a continuación el análisis de los resultados en concordancia con los objetivos formulados:

Pregunta 1. Titulación del docente:

Tabla 3.

Titulación del docente

| Licenciados | Magister | Doctor | Otros | Participantes |
|-------------|----------|--------|-------|---------------|
| 15 | 3 | 0 | 0 | 18 |

Nota: Elaboración propia de investigadores

La distribución apunta claramente a que en cuanto al nivel de estudio, 15 de los docentes entrevistados son licenciados, lo cual corresponde a un 85 %, seguido de quienes han realizados estudios de maestría (3) lo que equivale al 15% restante. Para mostrar esta distribución se presenta en el siguiente gráfico:

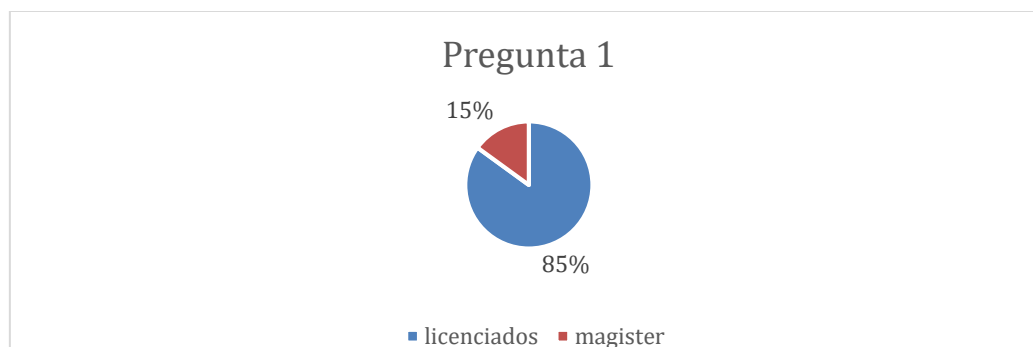


Figura 3 Pregunta 1

Nota: elaboración propia de la investigación

Pregunta 2. Tipo de establecimiento

Como se ha expuesto en su oportunidad el tipo de establecimiento educativo es de carácter público, pues en su mayoría se sostiene con aportes del estado. Esta apreciación se puede detallar en el siguiente cuadro:

Tabla 4.

Tipo de establecimiento

| Público | Privado | Participantes |
|---------|---------|---------------|
| 18 | 0 | 18 |

Nota: Elaboración propia de investigadores

Como se puede observar se han recogido los participantes de institución pública (18) que representan el 100% de la muestra y por ultimo las instituciones privadas (0) con un 0%. La distribución, lo presentamos en el siguiente gráfico:

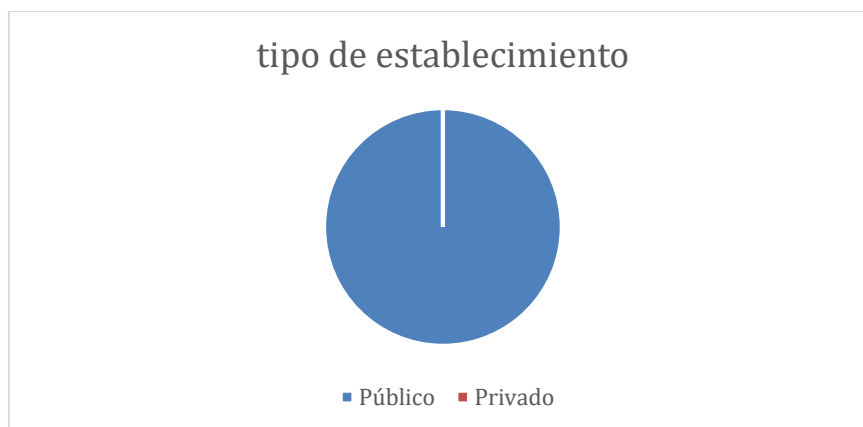


Figura 4 Pregunta 2

Nota: elaboración propia de la investigación

Pregunta 3. Años de experiencia docente

En cuanto a la experiencia docente este ha sido considerado en un rango de 5 en 5 años.

Se da la distribución que se resume en el siguiente cuadro:

Tabla 5.

Años de experiencia docente

| Menos de 5 años | 5 a 10 años | Más de 10 años | Participantes |
|-----------------|-------------|----------------|---------------|
| 0 | 1 | 17 | 18 |

Nota: Elaboración propia de investigadores

Los profesores con más de diez años (17 docentes) de experiencia laboral lideran este grupo con un 85 % de participación, luego siguen los del nivel intermedio, es decir un rango entre 5 a 10 años (1 docente) de experiencia docente con un 5%.

La distribución se representa en el siguiente gráfico:



Figura 5 Pregunta 3

Nota: elaboración propia de la investigación

Pregunta 4. Número de alumnos por curso

Tabla 6.

Alumnos por curso

| Menos de 30 | Más de 30 | Participantes |
|-------------|-----------|---------------|
| 2 | 16 | 18 |

Nota: Elaboración propia de investigadores

En cuanto al número de estudiantes por curso se encontró que 16 de los docentes entrevistados tiene más de 30 estudiantes en sus aulas, lo que corresponde al 88% del total de la muestra y solo 2 docentes tienen menos de 30 estudiantes por curso, esto es equivalente al 11% de los participantes.

Los porcentajes mencionados aparecen representados en la siguiente gráfica:

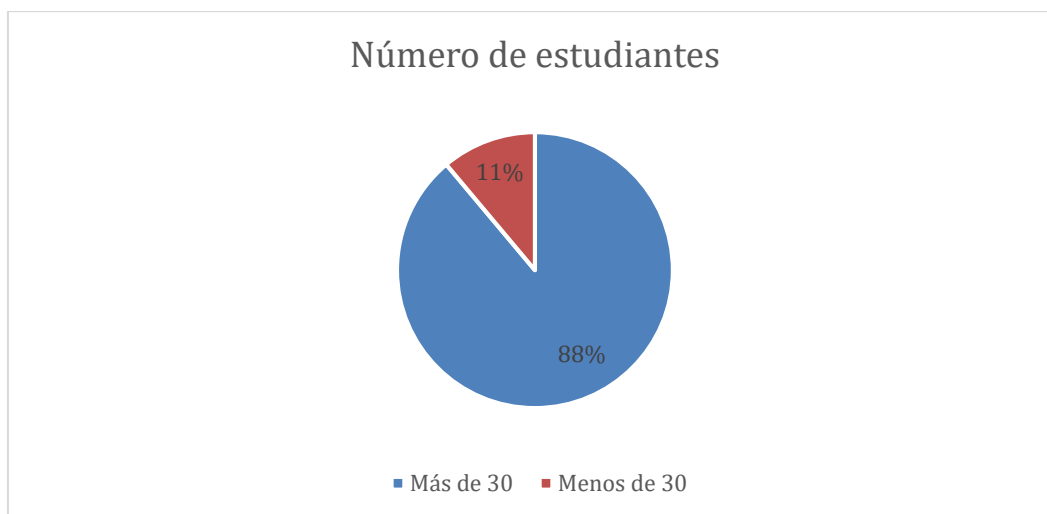


Figura 6 Pregunta4

Nota: elaboración propia de la investigación

Pregunta 5. ¿Qué didáctica utiliza para el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Los 18 docentes entrevistados de la Institución Educativa Distrital María Inmaculada respondieron que 12 de ellos, contribuyen con actividades de uso de materiales concretos en clase donde hay interacción del estudiante con el texto lo que corresponde al 67% del total de la muestra, 2 docentes respondieron el trabajo entre pares que permite a los estudiantes la innovación a través del uso de recursos donde ellos expresen libremente sus ideas que equivale al 11%, 2 docentes contestaron las exposiciones que ayuden a comprender mejor un texto equivale al 11% y por último 2 docentes los talleres grupales para ver si ellos alcanzaron el aprendizaje esperado, dándose cuanta por medio de ejercicios correspondiente al 11% restante de la muestra.

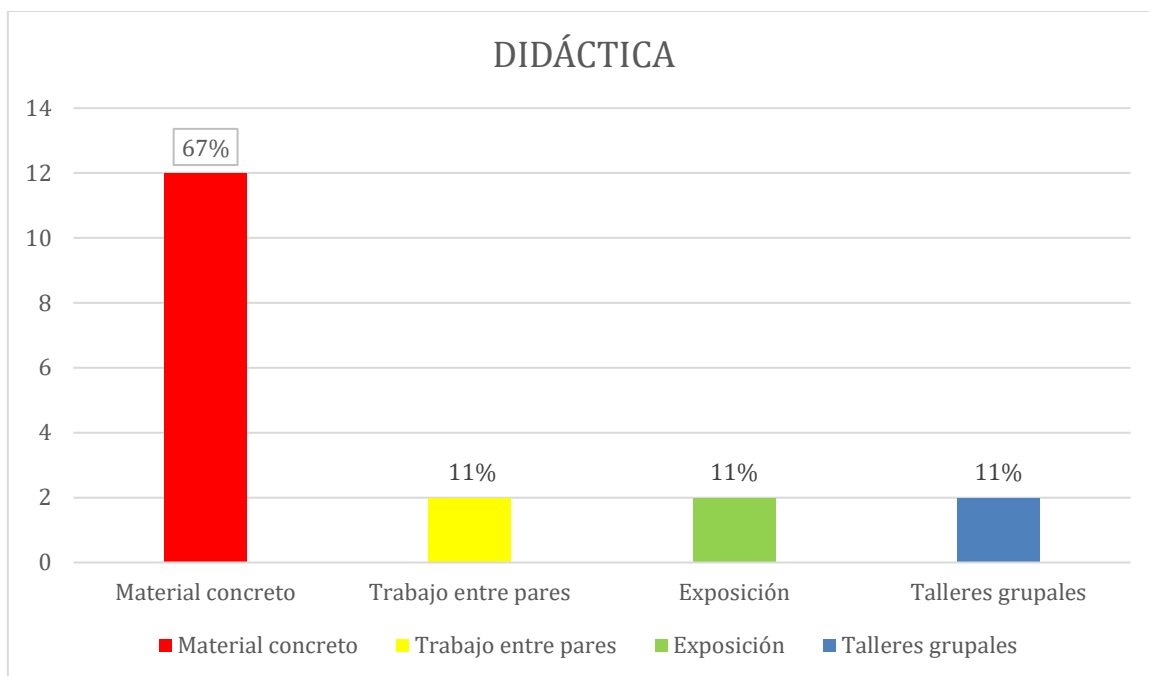


Figura 7 Didáctica

Nota: elaboración propia de la investigación

Analizando este ítem, existe la necesidad de fortalecer aún más la actividad docente y crear conciencia de las exigencias didácticas y pedagógicas en la educación contemporánea como es: aprender a seguir aprendiendo y saber hacer con los nuevos recursos y aprendizajes en esta sociedad del conocimiento que caracteriza al siglo XXI para que haya un compromiso efectivo con el proceso educativo que oriente al mejoramiento de la calidad educativa.

Teniendo en cuenta los postulados de Martínez, Cegarra, Rubio (2012), en su libro “Aprendizaje Basado en Competencias: Una propuesta para la autoevaluación del docente” Parten de la premisa que: “Los profesores de metodología didáctica, tenemos como objetivo y misión Aprender a enseñar para enseñar a Aprender” (Rubio, 2012 en Martínez, Cegarra, Rubio, 2012: 326). Cada ser humano es único, todos los discentes y todos los docentes son diferentes, y la realidad es siempre cambiante.

Seguramente nunca terminaremos de aprender a aprender y de aprender a enseñar.

Es aquí donde surge el planteamiento de la formación continua y permanente. La evolución de la sociedad en general y del mercado laboral exigen nuevos conocimientos, nuevas tecnologías que reclaman frecuentemente nuevas metodologías, nuevas competencias profesionales de los docentes. (Rubio, 2012 en Martínez, Cegarra, Rubio, 2012: 326)

En relación con lo anterior y haciendo énfasis a una de las competencias planteadas en el marco teórico por Perrenoud (2005) como es: utilizar las nuevas tecnologías, la educación actual necesita de excelentes prácticas de aula y para ello se requiere que los profesionales de la educación sean apoyados por los entes educativos para capacitarse cada vez más en la implementación de herramientas innovadoras que fortalezcan su práctica pedagógica ; pero a su vez se necesita también el compromiso y sentido de pertenencia de los maestros.

Pregunta 6 ¿Que competencias cree usted que posee como docente?

Los 18 docentes entrevistados mencionaron competencias como: la investigación, relaciones interpersonales y tecnología donde 5 docentes coinciden y que corresponde a un 28%, 5 docentes relacionan las relaciones interpersonales, compromiso y la investigación que equivale al 28%, en las relaciones interpersonales y la investigación contestaron 5 docentes correspondiente al 28% y por ultimo 3 docentes manifestaron como competencias la tecnología, la investigación y el compromiso que equivale al 16% restante de la muestra.

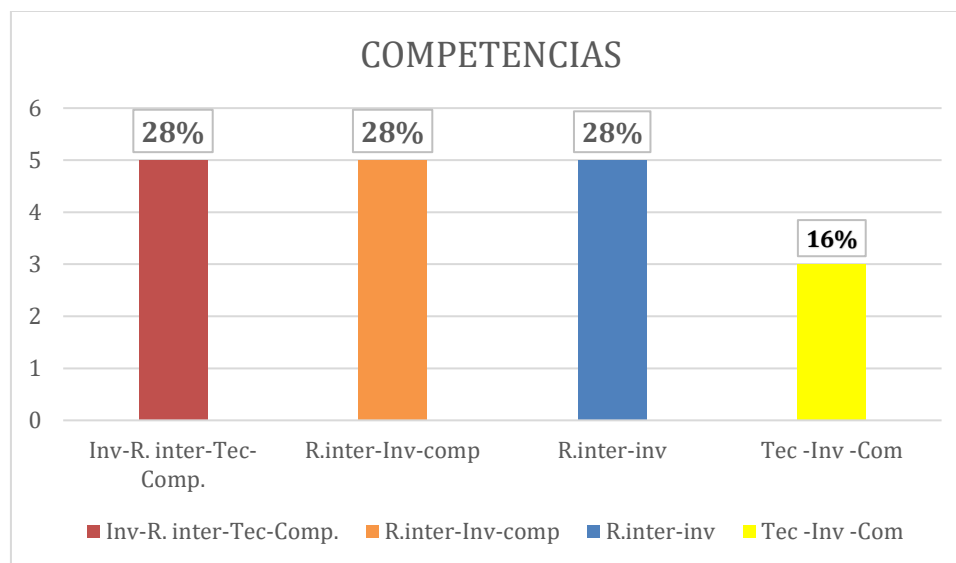


Figura 8 Competencias

Nota: elaboración propia de la investigación

Por otra parte no se ve reflejada en los resultados de este instrumento algunas competencias mencionadas anteriormente en los referentes teóricos de esta investigación como son: fortalecer el diseño de estrategias didácticas para el ejercicio de su práctica pedagógica, tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas, conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, explicar claramente problemas, temas complejos o situaciones de aprendizajes, entre otros. Se considera que los años de experiencia de los docentes tendría que ser importante referente a la hora de considerar las competencias profesionales docentes.

Pregunta 7. ¿Qué Insumos pedagógicos utilizas en tus prácticas de aula?:

Se singularizan aquí las diferentes apreciaciones que efectúan los 18 docentes entrevistados en torno a la manera de utilizar insumos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje en sus prácticas de aula así: 3 docentes afirman un buen manejo de recursos

tecnológicos que tiene la institución que corresponde al 17% de la muestra, aunque manifiestan que estos no son suficientes, 6 docentes respondieron que con proyectos y ese proyecto involucra a veces estar seis horas en la sala de computación y llegar a un producto final en la unidad esto equivale al 23% de la muestra y por ultimo 9 docentes manifestaron que el insumo que más utilizan es la creación con material reciclable correspondiente al 50% restante de la muestra. Como se representa en la siguiente gráfica:

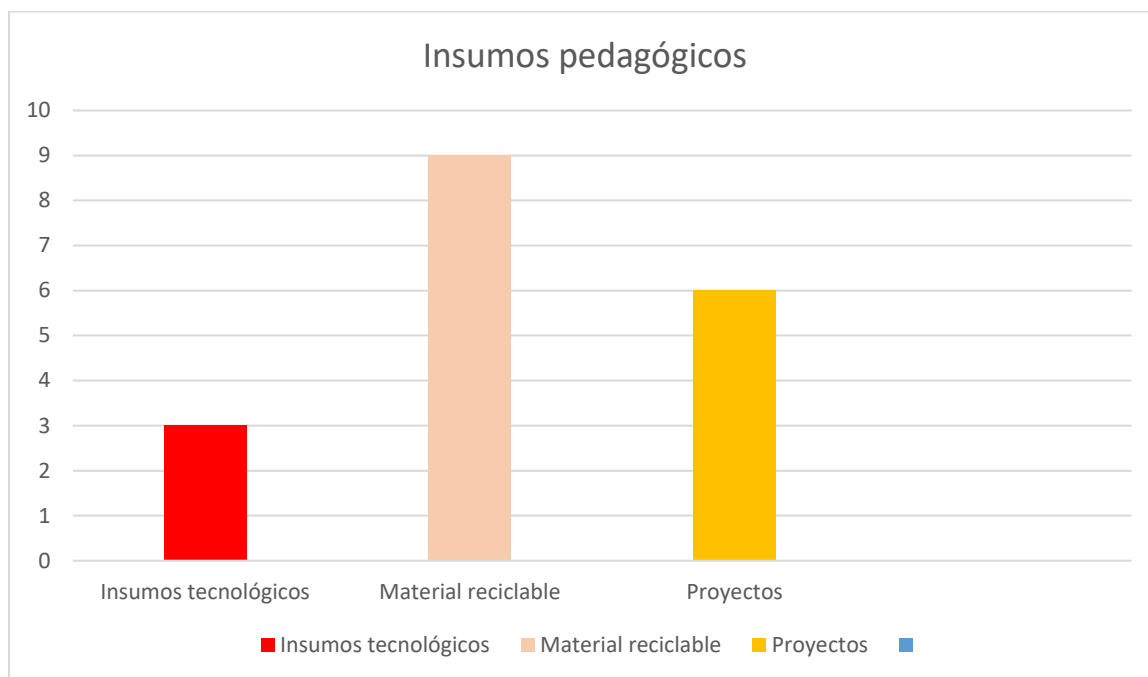


Figura 9 Insumos pedagógicos

Nota: elaboración propia de la investigación

Observación directa:

Esta técnica se desarrolló a través del instrumento: formato de acompañamiento utilizado por el programa todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional mediante un proceso estructurado, planificado y respaldado con el respectivo sustento técnico para viabilizar su implementación. El propósito de la observación es describir de forma objetiva la realidad del

aula, sin que intervenga la apreciación personal de investigadoras acompañantes (juicios y prejuicios) clasificándolas de acuerdo con los Dominios y Componentes Del Marco Profesional, y valorar el conjunto de evidencias, empleando el documento Marco para la Enseñanza (ver anexo), Danilson (2013):

El instrumento representa al docente con unos elementos que pueden ser caracterizados en su práctica pedagógica como oportunidades de mejora (inicio- crecimiento) y como fortalezas (profundización-consolidación), como se indica seguidamente:

- Inicio: indica al docente su desempeño profesional con muchas falencias y se presenta como oportunidad de mejora, donde se hace una retroalimentación de su práctica para poder avanzar hacia los siguientes niveles.
- Crecimiento: se presenta como oportunidades de mejora ya que indica al docente en su práctica pedagógica un desempeño profesional que cumple con lo esperado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). Se aprecian debilidades, pero su efecto no es severo ni permanente.
- Profundización: Indica al docente en su práctica pedagógica un desempeño profesional, que clara y consistentemente sobresale con respecto al indicador observado, cumple con lo requerido en su rol como docente.
- Consolidación: Indica al docente en su práctica pedagógica un desempeño profesional adecuado en el elemento observado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.

Seguidamente en el DOMINIO 1: el conocimiento disciplinar no es suficiente en sí mismo; en la promoción de la comprensión del estudiante, los profesores deben estar

familiarizados con los enfoques didácticos más adecuados para cada disciplina. Las evidencias de las observaciones en este nivel se muestran en la siguiente gráfica:

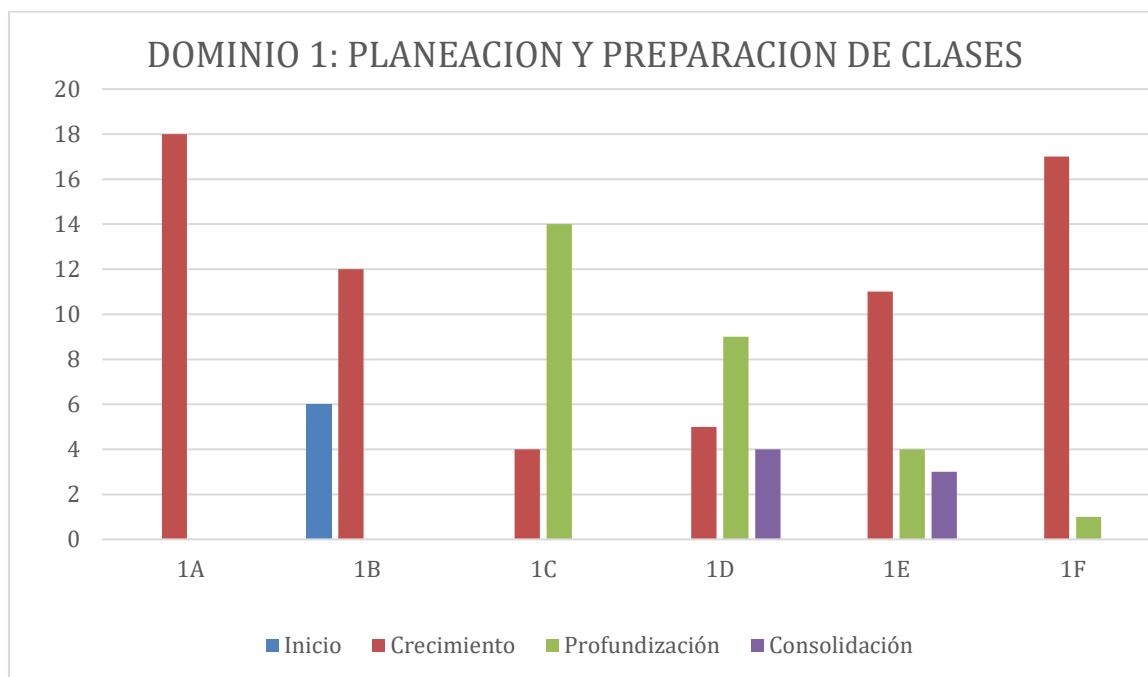


Figura 10 Planeación y preparación de clases

Nota: elaboración propia de la investigación

Ítem 1a: evidencia de que el docente tiene un conocimiento disciplinar y didáctico

Los profesores deben dominar las disciplinas que enseñan con el fin de guiar el aprendizaje de los estudiantes. Deben saber cuáles conceptos y habilidades son fundamentales para una disciplina y cuáles son periféricos; deben saber cómo se ha desarrollado la disciplina en el siglo XXI y cómo se han incorporado a ella asuntos como la conciencia global y la diversidad cultural. Los buenos profesores entienden las relaciones que hay entre las disciplinas que enseñan y comprenden qué conceptos y habilidades son un requisito previo para la comprensión de otros. También son conscientes de qué conceptos o ideas de la disciplina son

típicamente comprendidos de manera equivocada por los estudiantes y trabajan para corregirlos Danilson (2013). Sin embargo en la observación realizada se evidenció que los 18 docentes que corresponde al 100% de la muestra, están familiarizados con los conceptos importantes de la disciplina, pero muestran una falta de conocimiento sobre cómo estos conceptos se relacionan entre sí lográndose evidenciar poco dominio en la temática, por ejemplo, el profesor planea clases de área y perímetro presentando un concepto independientemente del otro, sin vincularlos de manera conjunta y siempre planea la misma rutina.

Ítem 1b: Evidencia de que el profesor conoce a sus estudiantes

En los resultados para este ítem se logró evidenciar que 12 docentes observados que corresponde al 67% de la muestra, no enseñan contenidos en abstracto; los enseñan a estudiantes. Por lo tanto, con el fin de asegurar el aprendizaje de los estudiantes, los profesores deben conocer no sólo su contenido y su didáctica sino también a los estudiantes a quienes desean enseñar ese contenido. Por otro lado 6 docentes que equivale al 33% muestra una comprensión mínima sobre cómo los estudiantes aprenden y poco conocimiento sobre sus aproximaciones al aprendizaje, conocimiento y habilidades, necesidades especiales, e intereses y tradiciones culturales. Por ejemplo las planeaciones hacen referencia muy superficialmente a los intereses de los estudiantes.

Si bien hay patrones en las etapas de desarrollo cognitivo, social y emocional típicos de los diferentes grupos de edad, los estudiantes aprenden de manera diferente y pueden tener lagunas o conceptos erróneos que el profesor necesita descubrir para planificar las actividades de aprendizaje adecuadas.

Ítem 1c. Desarrollo de directrices y metas de comprensión de acuerdo a los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje.

Los resultados de la práctica pedagógica deben reflejar aprendizajes importantes y deben prestarse a diversas formas de evaluación a través de las cuales todos los estudiantes podrán demostrar su comprensión de los contenidos. En la medida en que las metas de aprendizaje y los desempeños determinan las actividades de enseñanza, los recursos utilizados, su idoneidad para todos los estudiantes y los métodos de evaluación empleados. En cuanto a los resultados para este ítem de 14 docentes que corresponde al 78% de la muestra se observó que los resultados representan unas expectativas medias en relación al logro de los estudiantes y tienen algo de rigor. Algunos reflejan aprendizajes importantes de la disciplina y consisten en una combinación de resultados y actividades. Mientras que 4 de ellos que equivale al 22% de la muestra restante, representan un aprendizaje riguroso e importante en la disciplina y son claros, están escritos en la forma de aprendizaje de los estudiantes, y sugieren métodos viables de evaluación y los resultados basados en evaluaciones globales de aprendizaje de los estudiantes son adecuados para la mayoría de los estudiantes de la clase.

Ítem 1d: Evidencia de que el profesor conoce los recursos didácticos de su área

El aprendizaje del estudiante se refuerza y complementa a través del uso que el profesor hace de los recursos. Algunos de estos son proporcionados por el colegio, otros los buscan los profesores a través de su propia iniciativa, en la biblioteca escolar, en internet o incluso por fuera del colegio. Los recursos se dividen en varias categorías: los que los estudiantes usan en el salón, los que están disponibles fuera del salón para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, los recursos que los profesores usan para ampliar sus propios conocimientos y habilidades profesionales, y los recursos que pueden ser de interés personal para los estudiantes. En los

resultados obtenidos de la observación, 9 docentes que corresponde al 50% de la muestra evidencian tener conocimiento de los recursos más allá de los previstos por el colegio, incluyendo recursos de Internet, para uso en clase y para la ampliación de su habilidad profesional. Mientras que 5 docentes que equivale al 27% de la muestra, utilizan los recursos más allá de aquellos previstos por el colegio o distrito para su uso en el salón de clase y para la ampliación de su habilidad profesional, pero no trata de ampliar este conocimiento. Finalmente 4 docentes correspondientes al 23% restante de la muestra, utilizan textos de varios niveles.

Ítem 1e: Planeación de clase que evidencia una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica

Los educadores deben determinar la mejor forma de hacer secuencias de procesos de aprendizaje de tal manera que los estudiantes avancen en su aprendizaje a través del contenido requerido. Además, dicha planeación requiere la construcción reflexiva de las clases para que contengan actividades de aprendizaje cognitivamente atractivas, la incorporación de recursos y materiales apropiados, y la agrupación intencional de los estudiantes. El resultado obtenido en la observación mostró que 11 docentes que corresponde al 61% , sus clases tienen una estructura reconocible, pero la progresión de las actividades es desigual y sólo algunas asignaciones de tiempo son razonables. Mientras que 4 docentes que equivale al 22% muestra que la mayor parte de las actividades de aprendizaje están alineadas con los resultados de la enseñanza y siguen una progresión organizada que es adecuada para los estudiantes y finalmente 3 docentes correspondiente al 17% del restante de la muestra, utiliza la secuencia de actividades de aprendizaje, sigue una secuencia coherente, está alineada con los objetivos de enseñanza, y está diseñada para que los estudiantes participen en las actividades cognitivas de alto nivel , por ejemplo, el profesor planea que los

estudiantes hagan un proyecto en grupos. Selecciona cuidadosamente a los miembros del grupo de acuerdo con su nivel de lectura y estilo de aprendizaje.

Ítem 1f: Diseño de la evaluación coherente con los objetivos

La evaluación del aprendizaje le permite a un profesor incorporar los resultados de las evaluaciones directamente en el proceso de enseñanza para modificarla o adaptarla en la medida en que sea necesario para asegurar la comprensión de los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que 17 docentes observados, que equivale al 94% de la muestra, utiliza procedimientos de evaluación que son parcialmente congruentes con los resultados educativos. Los criterios y estándares de evaluación han sido desarrollados, pero no son claros. El enfoque del profesor para el uso de la evaluación formativa es rudimentario e incluye solo algunos de los resultados de la enseñanza, por ejemplo, solo algunos de los resultados de la enseñanza se abordan en las evaluaciones planeadas. Mientras 1 docente que corresponde a un 6% de la muestra restante, tiene una estrategia bien desarrollada para el uso de la evaluación formativa y ha diseñado enfoques particulares para utilizarla.

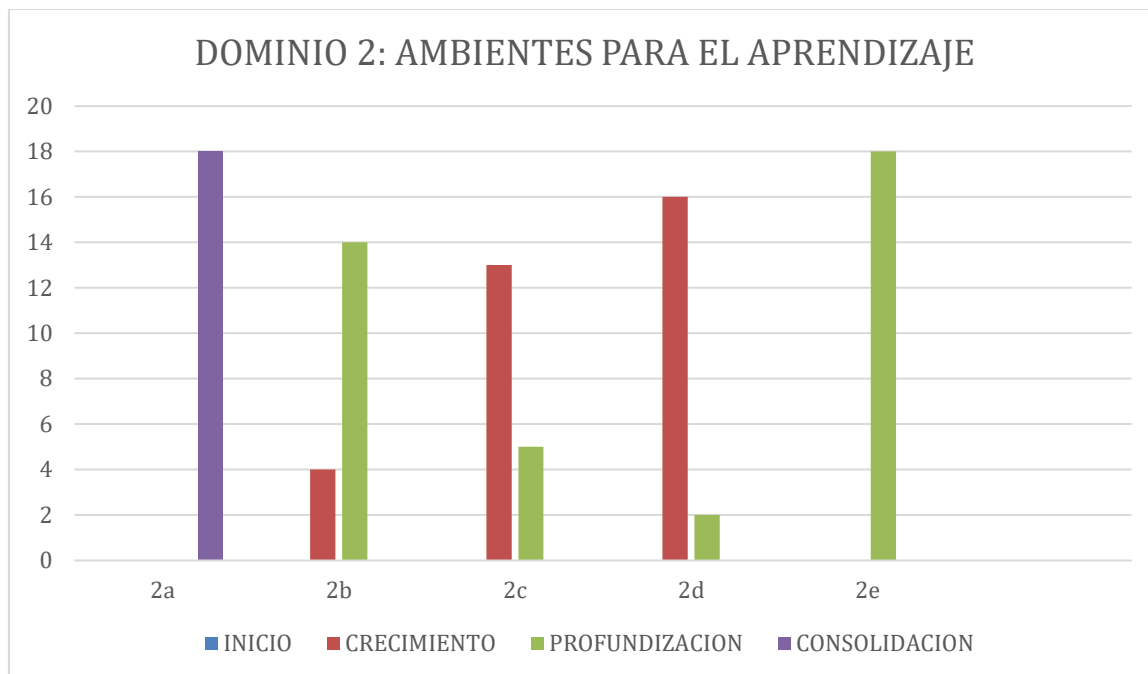


Figura 11 Ambientes para el aprendizaje

Nota: elaboración propia de la investigación

Ítem 2a: Ambiente de respeto y empatía

El profesor debe crear un ambiente de respeto y empatía en su salón de clase por medio de la interacción con sus estudiantes y por las interacciones que fomenta y cultiva entre ellos. Teniendo en cuenta las observaciones realizadas se logró evidenciar que 18 docentes que equivalen al 100% del total de la muestra, demuestran que las interacciones en el salón de clase entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes son muy respetuosas y reflejan una calidez y un interés genuino, y son sensibles a las diferencias entre los estudiantes. Estos muestran respeto por el profesor y contribuyen a que haya niveles altos de civilidad entre todos los miembros de la clase. El resultado es un ambiente donde todos los estudiantes se sienten valorados y están cómodos al tomar riesgos intelectuales.

Ítem 2b: Cultura de aprendizaje

El profesor que tiene éxito en la creación de una cultura de aprendizaje sabe que los estudiantes son, por su naturaleza, curiosos intelectualmente, y que uno de los muchos retos de la enseñanza es dirigir la energía natural de los estudiantes hacia el contenido curricular. También sabe que los estudiantes sienten gran satisfacción y una genuina sensación de logro al dominar el contenido desafiante. Después de las observaciones realizadas 14 docentes que corresponde al 78% de la muestra, comunican la importancia del contenido y la convicción de que, trabajando con esfuerzo y persistencia, todos los estudiantes puedan dominar el material, muestra un gran respeto por las habilidades de los estudiantes, transmite altas expectativas en relación al esfuerzo de los alumnos. Mientras 4 docentes que equivalen al 22% dedica una energía mínima al trabajo, lo que indica que no hay un alto grado de compromiso, la preocupación principal del profesor demuestra solamente completar la tarea en cuestión, por ejemplo: el profesor no anima a los estudiantes a quienes les está costando trabajo hacer la tarea.

Ítem 2c: Manejo de procedimientos de clase

Los resultados logran evidenciar que 13 docentes observados que corresponde a un 72% de la muestra, en sus prácticas pedagógicas, se pierde una parte significativa del tiempo de enseñanza por las rutinas y procedimientos de la clase, que son parcialmente eficaces. La dirección que el profesor hace del trabajo en grupo, de las transiciones entre actividades y de la entrega de materiales es inconsistente, pues no usa el tiempo adecuado. Mientras 5 docentes que equivale a un 28% de la muestra restante, reflejan manejo de las transiciones entre actividades, de la organización de los grupos de trabajo y de la entrega de los materiales es consistentemente exitosos.

Ítem 2d: Manejo del comportamiento de los estudiantes

El profesor experto ve el buen comportamiento de sus estudiantes no como un fin en sí mismo, sino como un requisito para que estos tengan altos niveles de compromiso con su

aprendizaje. En los resultados se pudo evidenciar que 16 docentes observados, que equivalen un 89% de la muestra, hacen seguimiento al comportamiento en relación a las normas de clase establecidas, el comportamiento de los estudiantes es totalmente apropiado; cualquier mal comportamiento se maneja rápidamente, el profesor observa en silencio y sutilmente la conducta de los estudiantes, su reacción frente al mal comportamiento de los estudiantes es consistente, proporcionada y respetuosa. Mientras que 2 docentes correspondientes al 11% de la muestra se relacionan ya que también se mueven en cada sección del salón y supervisan frecuentemente el comportamiento de los estudiantes

Ítem 2e: Organización del espacio físico

Una característica de un profesor experto es el uso del entorno físico para promover el aprendizaje de los estudiantes. Su uso varía, por supuesto, con la edad de los estudiantes: en un salón de clase de primaria, los centros y rincones de lectura pueden estructurar las actividades de clase, mientras que con los estudiantes mayores la posición de las sillas y escritorios puede facilitar o inhibir una discusión rica. Teniendo en cuenta los resultados de las observaciones, 18 docentes que corresponde al 100% de la muestra, asegura que la disposición de las sillas es apropiada para las actividades de aprendizaje y utiliza los recursos físicos de manera efectiva ya que el salón es seguro y los estudiantes tienen el mismo acceso a las actividades de aprendizaje.

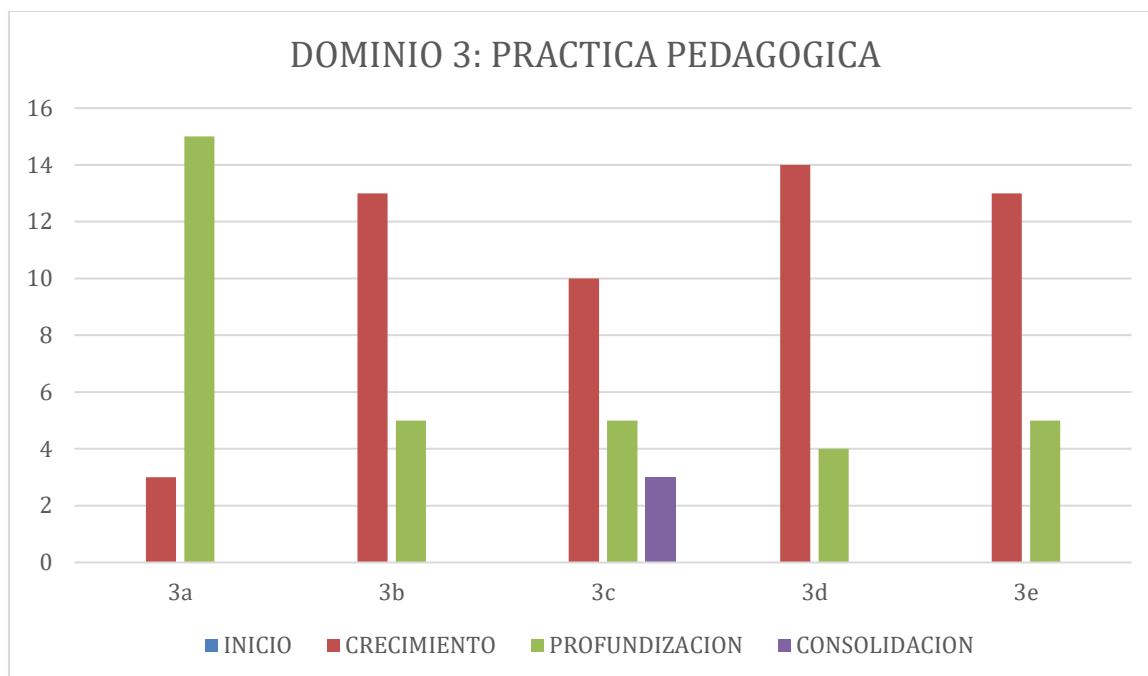


Figura 12 Práctica pedagógica

Nota: elaboración propia de la investigación

Ítem 3a: Comunicación con el estudiante

Los resultados evidencian que 14 docentes observados que corresponde al 83% de la muestra, se comunican con los estudiantes con varios propósitos. En primer lugar, comunica que la enseñanza y el aprendizaje son actividades útiles. También da instrucciones claras para las actividades de clase de tal manera que los estudiantes sepan qué hacer. El propósito de la práctica pedagógica se les comunica a los estudiantes con precisión; las instrucciones y procedimientos son explicados y modelados con claridad. Las explicaciones que el profesor hace de los contenidos son claras y correctas y se conectan con el conocimiento y las experiencias de los estudiantes. Durante la explicación de los contenidos, el profesor se centra en las estrategias que los estudiantes pueden utilizar cuando trabajan de forma independiente e invita al compromiso intelectual del estudiante. El lenguaje del profesor es claro, correcto y apropiado para las edades de los estudiantes. El profesor usa un vocabulario académico preciso que sirve para extender la comprensión del estudiante. Mientras que 4 docentes que equivale al 17% de la muestra

restante, la explicación que hace de los contenidos puede contener errores de menor importancia; algunas partes son claras, otras difíciles de seguir.

Ítem 3b: Uso de las estrategias de preguntas y discusión

Un profesor experto usa preguntas divergentes y convergentes, organizadas de una forma tal que invitan a los estudiantes a formular hipótesis, hacer conexiones, o a desafiar ideas previas. Un profesor eficaz valora las respuestas que los estudiantes dan a las preguntas; es especialmente hábil para responder sobre la base de las respuestas de los estudiantes y para usar sus ideas. Se logró evidenciar 13 docentes que equivalen a un 72% de la muestra, de las preguntas realizadas por el profesor llevan a los estudiantes a través de una única perspectiva, con respuestas aparentemente establecidas de antemano, intenta hacer algunas preguntas diseñadas para involucrar a los estudiantes, pero sólo unos pocos estudiantes se involucran. Mientras 5 docentes observados que corresponden al 28% restante de la muestra, utilizan una variedad o una serie de preguntas que desafían a los estudiantes cognitivamente, que les permiten avanzar en su pensamiento de alto nivel y discurso, y promueve la meta cognición. Los estudiantes formulan muchas preguntas, inician temas de discusión, retan, explican y piden explicaciones a sus compañeros.

Ítem 3c. Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje

Cuando los estudiantes se involucran en su aprendizaje, no están solo "ocupados", ni "haciendo la tarea." Más bien, están activos intelectualmente en el aprendizaje de contenidos importantes y desafiantes. La diferencia fundamental entre un salón de clase en el que los estudiantes cumplen y están ocupados, y uno en el que los estudiantes están involucrados en su aprendizaje, es que en este último los estudiantes están desarrollando su comprensión a través de lo que hacen. Es decir, que se dedican a la discusión. Como resultado en este ítem se logró

conocer 10 docentes que corresponden al 55% de la muestra, que sus actividades de aprendizaje están parcialmente alineadas con los aprendizajes esperados, requieren un nivel de pensamiento mínimo de los estudiantes, hay pocas oportunidades para que los estudiantes expliquen su pensamiento, haciendo que la mayoría de los estudiantes tengan un rol pasivo o de simple obediencia. Por otro lado 5 docentes que equivalen al 28%, su clase tiene una estructura claramente definida, y el ritmo de la clase es apropiado, proporcionando a la mayoría de los estudiantes el tiempo necesario para poderse comprometer intelectualmente y finalmente 3 docentes correspondiente al 16% de la muestra restante, sus actividades llevan a los estudiantes a discutir y plantear patrones, conclusiones, hipótesis o conjeturas.

Ítem 3d. Uso de la evaluación como estrategia pedagógica

El seguimiento al aprendizaje de los alumnos y la retroalimentación son muy importantes y se fortalecen en gran medida con la habilidad del profesor para hacer correcciones sobre la marcha cuando sea necesario, para aprovechar los "momentos de enseñanza", o para incluir los intereses particulares de los estudiantes para enriquecer una explicación. Los resultados evidencian que 14 docentes que corresponden al 78% de la muestra, sus estudiantes parecen haber entendido parcialmente los criterios de evaluación dados por el profesor, este hace un monitoreo general del aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado, 4 docentes que equivalen al 22 % restante de la muestra, sus estudiantes parecen entender los criterios de evaluación, y el profesor monitorea el aprendizaje que se da en cada grupo cooperativo, usa evaluaciones con frecuencia para obtener evidencias y diagnosticar el aprendizaje de los estudiantes.

3e. Flexibilidad y capacidad de respuesta

Los profesores que están comprometidos con el aprendizaje de todos los estudiantes persisten en sus intentos de involucrarlos en el aprendizaje, incluso cuando se enfrentan con contratiempos iniciales. Los resultados lograron evidenciar que 13 docentes que corresponde al 72% de los profesores hacen intentos superficiales para incorporar preguntas e intereses de los estudiantes en la clase, transmiten a los estudiantes un nivel de responsabilidad de su aprendizaje, y también su incertidumbre sobre cómo ayudarles.

Al reflexionar sobre la práctica, el profesor indica el deseo de llegar a todos los estudiantes, pero no sugiere estrategias para hacerlo. Mientras 5 docentes que equivalen el 28% de la muestra restante, aprovechan un momento de aprendizaje para mejorar una clase, transmite a los estudiantes que no va a considerar una clase finalizada hasta que cada estudiante comprenda.

En la interpretación de los atributos, indicadores y elementos de estas observaciones se contempla que los docentes no ajustan sus estrategias a la evidencia de comprensión de los estudiantes en lo relativo a la práctica docente, son varios los factores que se creen necesarios considerar, ya que precisamente en ella es donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje y en cierta medida la mayor cantidad de competencias docentes. De acuerdo con los análisis hechos en los acompañamientos de aula y las aportaciones de los profesores consultados, podemos señalar lo siguiente:

Existen estándares de desempeño preestablecidos y un Marco para la Buena Enseñanza que orienta y regula el desempeño profesional docente en el aula, se evalúa con los mismos criterios y con el mismo instrumento tanto a un profesor de Lengua Castellana, como de matemáticas, entre otros, sólo por dar un ejemplo. La institución educativa no define con claridad las estrategias didáctico-metodológicas para orientar el trabajo de los docentes en función de un enfoque curricular determinado. Cada profesor intenta adaptar, en la medida de sus propias posibilidades y recursos, el conocimiento en sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, hay competencias que se articulan y se cumplen con lo referenciado en el marco teórico como son: Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela de las cuales también se relacionan con las establecidas por el Ministerio de educación a través del programa todos a aprender. Sin embargo no se refleja o los docentes desconocen competencias como: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, laborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua.

- **Grupos focales:**

A partir del análisis del contenido de las entrevistas, se plantean dos preguntas que serán corroboradas con los grupos focales:

1.¿ Cómo se evidencian las competencias docentes en los procesos de evaluación formativa en el aula?

Los docentes de la Institución Educativa Distrital María Inmaculada, coinciden en afirmar que es importante realizar constantemente procesos de evaluación formativa en el aula de clase con los estudiantes, con el objetivo de que estos puedan conocer los logros que deben desarrollar, potencializar al finalizar cada área como resultado de los aprendizajes que han adquirido a largo del proceso de enseñanza, donde los docentes se preocupan por preparar bien los contenidos de las clases, las estrategias a utilizar, seleccionar adecuadamente los recursos didácticos (lecturas, talleres, actividades de repaso, uso de la tecnología, realiza seguimiento y escucha a los estudiantes).

De esta manera la evaluación formativa

...se basa en el análisis de evidencia recolectada por los docentes que les permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes.

Este tipo de evaluación comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos (Talanquer, 2015:178)

En relación con lo anterior se hace necesario que los docentes utilicen la evaluación formativa como herramienta pedagógica que permite ver el proceso del estudiante durante cada una de las etapas de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de las respuestas positivas de los docentes, estas no se vieron reflejadas en el acompañamiento de aula observado por las investigadoras.

2. ¿Cómo evidencias en el aula la competencia de gestión de aula?

Los docentes aseguran que la gestión de aula se evidencia durante los espacios que permiten generar nuevos aprendizajes, curiosidades, intereses de los estudiantes a partir de las actividades grupales, juego de roles, trabajo colaborativo, gestión del tiempo del docente y de los estudiantes para participar de la clase en los temas expuestos, relacionándolas con las establecidas en los referentes teóricos por Perrenoud (2007) . Son conscientes de que el verdadero conocimiento se genera a partir de las preguntas que se dan en el desarrollo del tema y como los estudiantes interactúan con el conocimiento, con los pares, con el aula que se convierte en el escenario de encuentro, de vivencias, de reflexiones y de fortalecimiento de habilidades y destrezas.

Los modelos de comprensión de la eficacia educativa del aula centran la atención en el tiempo, el trabajo en equipo y el comportamiento del profesor, siendo también necesario el análisis del alumnado donde se incluyen sus aptitudes, habilidades, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza recibida, así como de la escuela y su contexto, atendiendo especialmente a aquellos factores que afectan directamente al aula. Algunos de los ejes principales que han de incluir según Reynolds (1998) son el tiempo, la oportunidad y la calidad de enseñanza. (Penalva, Herández y Guerrero, 2013:80)

Es necesario que el docente se interese en promover una gestión eficaz del aula que permita potencializar aprendizajes de los educandos en un buen clima y ambiente escolar para lograr mejores resultados significativos y de calidad.

5. Conclusiones

Una vez concluida la investigación, tanto en su fase de revisión documental como la de trabajo de campo, se hace posible dar respuesta a los objetivos específicos que orientaron el desarrollo de la misma, a través de la formulación de conclusiones:

Derivado del análisis del perfil de competencias docente para fortalecer procesos de calidad en la institución educativa distrital María Inmaculada, en relación al objetivo primero, que buscaba describir las competencias para el perfil del docente de Educación Básica primaria, se logró evidenciar se cumplen un 28% con las competencias docentes planteadas, ya que convierten las ideas en mensajes didácticos de manera que lleguen a los alumnos con el propósito de que estos las transformen en conocimiento coherentes con las ideas que se pretende transmitir, así como también se evidenció que los docente transmiten entusiasmo a los estudiantes con los asuntos concretos de sus asignaturas a través de mensajes afectivos.

Por otra parte, con relación al objetivo número dos que se refiere a Identificar las competencias de los docentes de Básica Primaria en su desempeño de aula que fortalezcan procesos de calidad, se evidenciaron avances en cuanto a emprendimiento, gestión de recursos y resolución de problemas de los docentes. De la misma manera se observó cómo aspecto negativo al uso de técnicas de grupos cooperativos, igualmente en cuanto al indicador de mecanismos de revisión de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al tercer objetivo relacionado con: Establecer la correspondencia entre las competencias del docente de Básica Primaria y las establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, se evidenció el cumplimiento de las competencias, como: planificación, organización, material de apoyo, tecnología, apoyo al estudiante y revision de procesos. El docente plantea actividades en el marco de las cuales se pueden inferir los aprendizajes logrados y las dificultades que persisten, monitorea con frecuencia limitada la comprensión de los estudiantes

y ofrece poca retroalimentación a los estudiantes cuando es necesario. De igual forma, la apropiación que cada maestro hace, le permite formarse de manera continua, actualizar sus conocimientos y asumir compromisos influenciados por escenarios, dentro y fuera del aula, en relación con los insumos pedagógicos, existe conciencia clara de que son necesarios para la buena ejecución de una clase, subrayándose la importancia de la tecnología aplicada a la educación, sin embargo, no los tienen o si los tienen, no los utilizan.

No obstante, algunos docentes señalaron sentirse muy motivados para seguir trabajando en el proyecto, pero a la vez preocupados por los costos de los materiales que el colegio no les facilita y que en la mayoría de los casos son suministrados ellos mismos.

La observación y la sistematización de las experiencias se establecieron como instrumentos de recolección de información básicos, que, gracias al acompañamiento oportuno, paulatinamente se fueron adoptando en el proceso investigativo. Su impacto en el proceso de reflexión-acción fue tan importante, que los implicados en el proceso investigativo se sintieron como ejes centrales de esta experiencia de aprendizaje y trabajo colaborativo.

En el proceso de reflexión- Investigación – acción – participativo, se vio acompañada con expresiones de sentimiento frente a la situación de vulnerabilidad de los docentes, siendo a la vez eje motivacional e impulsador para que a través de los procesos de calidad educativa los estudiantes logren posteriormente el ingreso a la educación media y media vocacional e impacten positivamente sobre el desarrollo social de su contexto. En este sentido, es una competencia que un profesional muestra en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas, cuando ha llevado a cabo procesos de reflexión en la acción.

Así pues, el proceso de reflexión- Investigación – acción – participativo es continuo; por lo tanto, se hace necesario que los docentes de la institución educativa distrital María

Inmaculada y las directivas del colegio, mantengan como fundamento institucional la investigación y la calidad educativa desde las aulas.

Finalmente, las competencias docentes se constituyen en insumos para la construcción de planes de mejoramiento, la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los currículos y el cambio en las prácticas pedagógicas con el fin de fortalecer los procesos pedagógicos de los docentes. De igual forma, los resultados de este proyecto de investigación presentan insumos para el mejoramiento continuo, la vinculación de la enseñanza y la investigación, mantener y fortalecer la calidad educativa en la Institución; además, también aporta instrumentos para saber qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, y qué estrategias de intervención pueden ser las más oportunas en determinado contexto.

6. Recomendaciones

Tomando como punto de partida las conclusiones anteriores se recomienda lo siguiente:

- El docente debe enriquecer sus procesos de evaluación formativa a través de una retroalimentación apoyada en evidencias, evitando juicios valorativos, promoviendo los talentos y fortalezas de sus estudiantes, y adicionalmente identificando oportunidades de mejora en cada uno de ellos.
- Que se implementen espacios de dialogo donde el estudiante puede explicar en sus propias palabras cuando es exitoso frente a una tarea o una meta.
- Los docentes deben dar a conocer los desempeños esperados en relación con el proceso de aprendizaje.
- Los docentes tienen habilidad para identificar aquellos estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad para mejorar en el proceso. Además, el docente establece acciones de seguimiento para apoyar a estos estudiantes de manera diferenciada.

Se sugiere una formación planificada y organizada en el contexto de la institución educativa y su comunidad ya que esto presentaría una serie de ventajas, como son, responder a las necesidades reales y sentidas de las maestras, reforzar el carácter colectivo e institucional de la enseñanza-aprendizaje y favorecer el trabajo colaborativo, fomentar la estima, crecimiento en la formación y actualización profesional de los docentes.

Es necesario pues incentivar la organización de espacios y tiempos en el horario escolar para el trabajo formativo y colaborativo de las docentes.

Se indica asimismo, la necesidad de consolidar unas competencias pertinentes y de calidad. Aquí es donde se establece un ineludible compromiso ético con el desarrollo de competencias —en términos de lo que saben y son capaces de hacer— que concedan a los estudiantes la capacidad de desarrollar habilidades, conocimientos y valores que les permitan comprender, producir y transformar conocimiento e interactuar con el mundo en el que viven.

Referencias

- Aliendres, Nidia. (2012). Competencias del docente para el logro de una educación de calidad en el Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello. Tesis, Universidad de Carabobo. Recuperado de <http://docplayer.es/26521405-Competencias-del-docente-para-el-logro-de-una-educacion-de-calidad-en-el-instituto-universitario-de-tecnologia-de-puerto-cabello.html>
- Arbeláez, R.; Corredor, M. y Pérez, M. (2009). Concepciones sobre competencias. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Barnett, Ronald. (2008). Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Investigación bibliotecológica*, 22(46), 229-235. Recuperado en 19 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000300011&lng=es&tlng=es.
- Bru M, P., y Basagoiti, M. (2002). La investigación-acción participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria. Disponible en: www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/6/documentos_investigacion.pdp
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea* (1): 8-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/131116.pdf>
- Bustamante, G. (2003). El concepto competencia III. Un caso de reconceptualización: Las competencias en la educación colombiana. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado / Wilfred Carr, Stephen Kemmis. SERBIULA (sistema Librum 2.0).
- Carro Olvera, A., Hernández Hernández, F., Lima Gutiérrez, J., & Corona Serrano, M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 25(49), 7-28. doi:<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.001>
- Cassany, Daniel. (2006). Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama
- Cejas, Enrique. (2003). Habilidades y capacidades rectoras versus competencias laborales. *Revista Pedagogía Profesional* 1(3). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323383059_Tema_Competencias_laborales
- Centro de Estudios Educativos, & Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), & Heurística Educativa, S.C. (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 43 (3), 23-72.
- Chaves, M. y Barrios, L. (2015). El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión. *Avances en Educación y Humanidades* 1(1): 39-54.
- Danielson, C. (2013). A Framework For Teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Delgado, Martha. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Fedesarrollo: Bogotá. Recuperado de <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/190/La%20educaci>

%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20y%20media%20en%20Colombia%20retos%20en%20
Oequidad%20y%20calidad%20-%20KAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Duryea, S. y Robles, M. (2016). Gastos en salud y educación. Pulso Social de América Latina y el Caribe 2016, *Realidades y perspectivas*, 69-74. Recuperado de
<https://publications.iadb.org/handle/11319/7863?locale-attribute=es&locale-attribute=en>

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). Tras la excelencia docente - Cómo mejora la calidad de la educación para todos los colombianos. Fundación Compartir. Recuperado de
<https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>

García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1): 297-322. Recuperado de
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>

Guerra, Estella. (2003). Calidad educativa. Recuperado de
<https://es.scribd.com/document/71482766/Calidad-educativa>

Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry: methodology for behavioral Science*. San Francisco, CA: Chandler Publishing Co.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Laval, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona; Paidós.

- Le Compte, M. D., Millroy, W. L. & Preissle, J. (Eds.). (1995). The handbook of qualitative research in education. California: Academic Press
- Lewin, K. (1948). Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamics (1935-1946). New York: Harper.
- Marcelo, C. (1994). Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. Barcelona: PPU
- Martínez - Chairez, G., Guevara - Araiza, A., & Valles - Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>
- Martínez Martínez, A., Cegarra Navarro, J., y Rubio Sánchez, J. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (2), 325-338.
- Maza-Ávila, F., Quesada-Ibargüen, V. y Vergara-Schmalbach, J. (2013). Eficiencia y productividad de la calidad educativa en municipios del departamento de Bolívar - Colombia. *Entramado*, 9 (2), 28-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948003>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Estándares de calidad educativa Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Formación Docente para la Calidad Educativa. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48472.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (agosto – septiembre, 2005). Educar para el desarrollo sostenible. *Revistas Al Tablero* (36). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Anexo 3. Competencias del docente del Programa

Todos a Aprender. Recuperado de <https://es.slideshare.net/mileog08/elementos-de-aula-pta-69385189>

Méndez A., Méndez Giménez, A.; Fernández-Río, F. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246, doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>

Míguez San Román, Laura. (2012). Detección de necesidades formativas del profesorado de Formación y Orientación Laboral de Cantabria a través del análisis de sus competencias profesionales. Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1753/M%C3%ADguez%20San%20Rom%C3%A1n%2C%20Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morazán, Sandra. (2013). Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del Municipio de Danlí. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/competencias-docentes-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-la-asignatura-de-matematicas-en-las-instituciones-de-educacion-media-del-municipio-de-danli/>

Penalva, A., Hernández, M.A. & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 77-91. Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla

Perrenoud, Philippe (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca de Aula. México: Colofón

- Porlán, R. (1993). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada.
- Reimers, F. y Villega-Reimers, E. (2005). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista Prelac*, (2): 90-107. Recuperado de https://www.oei.es/historico/valores2/prelac_2_reimers.pdf
- Rodríguez, S. (2000). El Proyecto de aula como estrategia pedagógica. (Proyecto de grado). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Rodríguez Acosta, M., & Guerrón Torres, M., & Pérez Navío, E. (2016). Desarrollo de competencias docentes en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE-Ecuador. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 218-236. recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946012>
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones. Madrid: McGrawHill.
- Santiago de Chile: RIL Editores, Primera Edición.
- Saracho, José María. (2005). Un modelo general de gestión por competencias. Chile: Ril Editores. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/245045904/Un-Modelo-General-de-Gestion-Por-Competencias-Jose-Maria-Saracho>
- Schmelkes, Sylvia. (1994). Algunas implicaciones de la calidad. En Carlos Paldao, Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Interamer: Nueva York
- Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata
- Talanquer, Vicente. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química* (26): 177-179. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/52927/47077>

- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. En: *Revista de currículum y formación de profesorado* 13(2): 1-15
- Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Valdemoros-San-Emeterio, M. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Revista Aula Abierta* 42(1): 53-60. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314700095>
- Vásquez, Alejandro. (2010). Competencias Cognitivas en la Educación Superior. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* 2(6): 34-64. Recuperado de [http://dta.utalca.cl/ojs/index.php/f%EE%80%80competencias%EE%80%81/article/viewFile/79/84](http://dta.utalca.cl/ojs/index.php/f%EE%80%80competencias%EE%80%81/article/view/File/79/84)
- Vásquez, Álvaro. (2013). Calidad y calidad educativa. *Revista Investigación Educativa*, 17(2), 49-71.
- Zabalza, M. (2003). Competencias. Docentes del Profesorado Universitario. Madrid, Narcea, S.A Ediciones.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de profesor y competencias. Una relación compleja. *Revista Eudecere* 10(33): 225-235. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603303.pdf>

ANEXOS 1

Guion de entrevista utilizado

Nombre: Carmen Beleño.

Género:

☐ Masculino ☒ Femenino

Titulación: ☒ Licenciado ☒ Magíster ☐ Doctor ☒ Otros

Tipo de establecimiento: ☒ Público ☐ Privado

Ciudad: Barranquilla

• Años de experiencia docente: ☐ menos de 5 ☐ 5-10 ☒ más de 10

• Número de alumnos por curso: ☒ menos de 30 ☐ 30 o más

• Formación docente: Maestra bachiller, Lic. En psicopedagogía, Esp. En neuropsicopedagogía, Mag. En educación con énfasis en lenguaje.

• Didáctica utilizada para el proceso de enseñanza y aprendizaje: es una didáctica compartida, donde se mezclan varios procesos que permitan desarrollar de manera óptima el aprendizaje

• Que competencias cree usted que posee como:

- Docentes: trabajo en equipo, organización, elaboración de estrategias, creación de ambientes propicios para el aprendizaje.

- Profesionales: proyección social.

• Insumos pedagógicos: material didáctico, tecnológico y humano.

• Observaciones.

Guion de entrevista utilizado

Nombre: LIANA LARA CERVANTES

Género:

☐ Masculino ☒ Femenino

Titulación: ☐ Licenciado ☒ Magíster ☐ Doctor ☒ Otros

Tipo de establecimiento: ☒ Público ☐ Privado

Ciudad: Barranquilla

• Años de experiencia docente: ☐ menos de 5 ☐ 5-10 ☒ más de 10

• Número de alumnos por curso: ☒ menos de 30 ☐ 30 o más

• Formación docente: Maestra bachiller, Lic. En psicopedagogía, Esp. En neuropsicopedagogía, Mag. En educación con énfasis en lenguaje.

• Didáctica utilizada para el proceso de enseñanza y aprendizaje: de lo concreto a lo abstracto, a través de juegos y materiales donde los niños den sus conceptos y a través de preguntas se va desarrollando el tema, actividades para observar si ellos mecanizaron el concepto de dicho tema. También se hacen talleres grupales para ver si ellos alcanzaron el aprendizaje esperado, dándose cuanta por medio de ejercicios.

• Que competencias cree usted que posee como:

- Docentes: capacidad de formar niños tanto en lo educativo como la convivencia.

- Profesionales: formación integral.

• Insumos pedagógicos: Talleres individuales y/o grupales, vieobeam, juegos didácticos, pasada al tablero.

• Observaciones

Guion de entrevista utilizado

Nombre: ARGENTINA ROCA.

Género:

☐ Masculino ☒ Femenino

Titulación: ☒ Licenciado ☒ Magíster ☐ Doctor ☒ Otros

Tipo de establecimiento: ☒ Público ☐ Privado

Ciudad: Barranquilla

• Años de experiencia docente: ☐ menos de 5 ☐ 5-10 ☒ más de 10

• Número de alumnos por curso: ☒ menos de 30 ☐ 30 o más

• Formación docente: LIC. En educación preescolar.

• Didáctica utilizada para el proceso de enseñanza y aprendizaje: la lúdica ante todo, de ahí va saliendo todos los procesos que se van dando para que el niño vaya adquiriendo todos los conceptos y asimilando. El aprendizaje es de forma global y se va dando a medida de su desarrollo personal, esto va amarrado con el apoyo familiar ya que es el punto para que el niño pueda tener un mayor aprendizaje.

• Que competencias cree usted que posee como:

- Docentes: ser maestra por vocación, conocimiento sobre mi trabajo

- Profesionales: la experiencia en los diferentes ámbitos donde he trabajado, capacitación e innovación en mi práctica de aula.

• Insumos pedagógicos: material didáctico, tecnológico y humano.

• Observaciones

Guion de entrevista utilizado

Nombre: Diana Salcedo Duncan

Género:

☐ Masculino ☒ Femenino

Titulación: ☒ Licenciado ☐ Magíster ☐ Doctor ☒ Otros

Tipo de establecimiento: ☒ Público ☐ Privado

Ciudad: Barranquilla

• Años de experiencia docente: ☐ menos de 5 ☐ 5-10 ☒ más de 10

• Número de alumnos por curso: ☐ menos de 30 ☒ 30 o más

• Formación docente: Tecnología en preescolar, Lic. En educación infantil. Esp. En pedagogía para docencia universitaria

• Didáctica utilizada para el proceso de enseñanza y aprendizaje: Uso de material concreto, trabajo entre pares, con aprendizaje cooperativo, pruebas diarias, exposiciones, desarrollar la oralidad.

• Que competencias cree usted que posee como:

- Docentes: innovadora, comprometida, uso de las nuevas tecnologías, sociable, accesible.

- Profesionales: trabajo en equipo, analítica, innovadora, organización y planeación.

• Insumos pedagógicos: creación con material reciclable, tecnología (videobeam, parlante), láminas, textos, revistas. Me apoyo mucho con los videos sobre las distintas temáticas.

• Observaciones

Guion de entrevista utilizado

Nombre: Julia varela

Género:

☐ Masculino ☒ Femenino

Titulación: ☒ Licenciado ☐ Magíster ☐ Doctor ☒ Otros

Tipo de establecimiento: ☒ Público ☐ Privado

Ciudad: Barranquilla

• Años de experiencia docente: ☐ menos de 5 ☐ 5-10 ☒ más de 10

• Número de alumnos por curso: ☐ menos de 30 ☒ 30 o más

• Formación docente: Tecnología en preescolar, Lic. En educación infantil. Esp. En pedagogía para docencia universitaria

• Didáctica utilizada para el proceso de enseñanza y aprendizaje: partir de los conocimientos previos, involucrar al máximo al estudiante partiendo de sus intereses y experiencias, para así lograr que ellos aprendan significativamente con la ayuda del aprendizaje colaborativo.

• Que competencias cree usted que posee como:

- Docentes: comprometida con mi vocación, cumplidora de deberes, organizada, asertiva, abierta al cambio.

- Profesional: liderazgo y comunicación, capacidad para trabajar en equipo

• Insumos pedagógicos: planeador de clases, talleres orientados a que el estudiante descubra, material didáctico: fichas, juegos, objetos, imágenes, diagramas,

• Observaciones

Guion de entrevista utilizado

Nombre: Lilia Pérez

Género:

☐ Masculino ☒ Femenino

Titulación: ☒ Licenciado ☐ Magíster ☐ Doctor ☒ Otros

Tipo de establecimiento: ☒ Público ☐ Privado

Ciudad: Barranquilla

- Años de experiencia docente: ☐ menos de 5 ☐ 5-10 ☒ más de 10
- Número de alumnos por curso: ☐ menos de 30 ☒ 30 o más
- Formación docente: Tecnología en preescolar, Lic. En educación infantil. Esp. En pedagogía para docencia universitaria
- Didáctica utilizada para el proceso de enseñanza y aprendizaje: que los estudiantes interactúen con la realidad, que investiguen, que requieran soluciones prácticas de innovación.
- Que competencias cree usted que posee como:

- Docentes: inventar, creativo, innovador, lúdico, organizado, comprometido, preparado, tolerante, curioso.

- Profesionales: no tengo clara cuales son.

- Insumos pedagógicos: reflexivo, que analiza mis propias prácticas.

- Observaciones

Anexo 4. Registro fotográfico

TRABAJO ENTRE PARE- COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

I.E.D. MARIA INMACULADA











OBSERVACION DIRECTA- ACOMPAÑAMIENTO DE AULA













Anexo 2. Guía de anexo para la realización de la observación directa

INSTRUMENTO DE ACOMPAÑAMIENTO EN AULA PIONEROS TODOS A APRENDER 2017**Estimado Tutor:**

Una vez haya registrado las evidencias de la clase acompañada en su cuaderno de notas, clasifíquelas de acuerdo con los Dominios y Componentes del Marco, y valore el conjunto de evidencias, empleando el documento Marco para la Enseñanza. Con esa clasificación diligencie la siguiente tabla:

FORMATO PARA RETROALIMENTACIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO DE AULA

Docente: _____

Fecha: _____

Curso: _____

Clase: _____

Tutor: _____

| DOMINIO 1. PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN DE CLASES | | | | | |
|--|----------|----------------------|----------|------------|------------------------------|
| | I | C r e | P | Con | EVIDENCIAS RELEVANTES |
| 1a. Evidencia de que el profesor tiene un conocimiento disciplinar y didáctico | | | | | |
| 1b. Evidencia de que el profesor conoce a sus estudiantes | | | | | |
| 1c. Desarrollo de directrices y metas de comprensión de acuerdo a los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje | | | | | |
| 1d. Evidencia de que el profesor conoce los recursos didácticos de su área | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 1e. Planeación de clase que evidencia una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica | | | | | |
| 1f. Diseño de la evaluación coherente con los objetivos | | | | | |

| DOMINIO 2. AMBIENTE PARA EL APRENDIZAJE | | | | | |
|---|---|-----|---|-----|-----------------------|
| | I | Cre | P | Con | EVIDENCIAS RELEVANTES |
| 2a. Ambiente de respeto y empatía | | | | | |
| 2b. Cultura de aprendizaje | | | | | |
| 2c. Manejo de procedimientos de clase | | | | | |
| 2d. Manejo del comportamiento de los estudiantes | | | | | |
| 2e. Organización del espacio físico | | | | | |
| DOMINIO 3. PRÁCTICA PEDAGÓGICA | | | | | |
| | I | Cre | P | Con | EVIDENCIAS RELEVANTES |
| 3a. Comunicación con el estudiante | | | | | |
| 3b. Uso de las estrategias de preguntas y discusión | | | | | |
| 3c. Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje | | | | | |
| 3d. Uso de la evaluación como estrategia pedagógica | | | | | |
| 3e. Flexibilidad y capacidad de respuesta | | | | | |
| Comentarios a la observación: | | | | | |

| |
|------------------------------|
| |
| Plan de mejoramiento: |

Firma del Tutor
Firma del docente

FICHA RESUMEN MARCO PARA LA ENSEÑANZA (complemento de anexo 2)

| | |
|--|---|
| <p>DOMINIO 1. PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN DE CLASES</p> <p>1a. Evidencia de que el docente tiene un conocimiento disciplinar y didáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento disciplinar •Conocimiento de las relaciones previas •Conocimiento didáctico <p>1b. Evidencia de que el docente conoce a sus estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento del desarrollo estudiantil •Conocimiento del proceso de aprendizaje •Conocimiento de habilidades y conocimientos •Conocimiento de los intereses •Conocimiento de necesidades especiales <p>1c. Desarrollo de directrices y metas de comprensión de acuerdo a los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> •Valor, secuencia y alineación •Claridad •Equilibrio •Idoneidad para estudiantes diversos <p>1d. Evidencia de que el docente conoce los recursos didácticos de su área</p> <ul style="list-style-type: none"> •Recursos para uso en el salón •Recursos para estudiantes •Recursos para ampliar el conocimiento disciplinar y didáctico <p>1e. Planeación de clase que evidencia una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> •Actividades de aprendizaje •Grupos de Aprendizaje Cooperativo •Materiales y recursos didácticos •Estructura de la clase y de la unidad <p>1f. Diseño de la evaluación coherente con los objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Congruencia con resultados de la enseñanza •Criterios y normas •Diseño de evaluaciones formativas •Uso de la planeación | <p>DOMINIO 2. AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE</p> <p>2a. Ambiente de respeto y empatía</p> <ul style="list-style-type: none"> •Interacciones entre el docente y los estudiantes •Interacciones entre los estudiantes <p>2b. Cultura de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> •La importancia de los contenidos y del aprendizaje •Expectativas del aprendizaje •Orgullo de los estudiantes en el trabajo <p>2c. Manejo de procedimientos de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> •Manejo de grupos de enseñanza. •Gestión de las transiciones •Entrega de materiales •Rutinas de salón de clase <p>2d. Manejo del comportamiento de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> •Expectativas •Seguimiento del comportamiento de los estudiantes •Respuestas al mal comportamiento del estudiante <p>2e. Organización del espacio físico</p> <ul style="list-style-type: none"> •Seguridad y accesibilidad •Disposición de los muebles y el uso de los recursos físicos |
| <p>DOMINIO 4. RESPONSABILIDADES PROFESIONALES</p> <p>4a. Reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> •Precisión •Uso para la enseñanza futura <p>4b. Mantener registros de seguimiento a tareas, de resultados académicos y otros</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ejercicios y tareas •Progreso del aprendizaje de los estudiantes •Registros no relacionados con la enseñanza <p>4c. Comunicación con las familias</p> <ul style="list-style-type: none"> •Información sobre el programa académico •Información sobre estudiante •Participación de las familias en el programa de enseñanza <p>4d. Participación en la comunidad profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> •Relaciones con los colegas •Cultura de investigación profesional •Servicio a el colegio •Participación en proyectos del colegio y del distrito <p>4e. Desarrollo profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento disciplinar y habilidades pedagógicas •Servicio a la profesión •Receptividad frente a la retroalimentación <p>4f. Profesionalismo</p> | <p>DOMINIO 3. PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p> <p>3a. Comunicación con el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> •Las expectativas de aprendizaje •Instrucciones para desarrollar las actividades •Aclaraciones de contenido •El uso del lenguaje oral y escrito <p>3b. Uso de las estrategias de preguntas y discusión</p> <ul style="list-style-type: none"> •Técnicas de discusión •Participación de los estudiantes <p>3c. Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> •Actividades y tareas •Agrupación de estudiantes •Materiales y recursos didácticos •Estructura y velocidad de la clase <p>3d. Uso de la evaluación como estrategia pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> •Criterios de evaluación •Seguimiento del aprendizaje de los estudiantes •Retroalimentación para los estudiantes •Auto-evaluación y seguimiento <p>3e. Flexibilidad y capacidad de respuesta</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">•Integridad y conducta ética•Servicio a los estudiantes•Apoyo a estudiantes•Cumplimiento de las normas del colegio | <ul style="list-style-type: none">•Ajuste de la clase•Respuestas a los estudiantes•Persistencia |
|---|---|



GUIA DE PREGUNTAS ABIERTAS (ANEXO3)

Responde las siguientes preguntas con tu comunidad de aprendizaje.

1.¿ Cómo se evidencian las competencias docentes en los procesos de evaluación formativa en el aula?

2. ¿Cómo evidencias en el aula la competencia de gestión de aula?